

من الراديو إلى الذكاء الاصطناعي

مراجعة التكنولوجيا المبتكرة في محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا





من الراديو إلى الذكاء الاصطناعي

مراجعة التكنولوجيا المبتكرة في محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا



إصدار عام 2022

معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
Feldbrunnenstraße 58
20148 هامبورغ
ألمانيا

يعمل معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة على إجراء البحوث وبناء القدرات والتواصل ونشر المطبوعات حول التعلم مدى الحياة ويركّز على تعليم الكبار والتعليم المستمر ومحو الأمية والتعليم الأساسي غير النظامي.

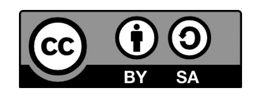
تُعدّ منشورات المعهد مورداً قيّماً للباحثين والمخطّطين وصانعي السياسات والممارسين في مجال التعليم. ومع أنّ برامج معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة تتماشى مع الخطوط العريضة التي يضعها المؤتمر العام لليونسكو، تصدر منشورات المعهد على مسؤوليّته حصرًا.

لا تقصد التسميات المستخدمة أو طريقة عرض المواد الواردة في هذا المنشور التعبير عن أي رأي كان من جانب اليونسكو أو معهد اليونسكو للتعليم لجهة الوضع القانوني لأيّ بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو سلطات أيّ منها، أو لجهة ترسيم حدودها. بل أنّ الآراء والأفكار الواردة في هذا المنشور تخصّ مؤلفيه وهي لا تعكس بالضرورة آراء اليونسكو أو المعهد.

رقم ال ISBN: 978-92-820-6011-7

صورة الغلاف:
Akhenaton Images/Shutterstock

التصميم: أولريك كون



جدول المحتويات

الأشكال

الجداول

تمهيد

تعتبر الحركة العالمية للأشخاص، سواء داخل الحدود الوطنية أو عبر الحدود الدولية، حدثًا راسخًا. الناس يتنقّلون لأسباب عديدة، فمنهم من يخشى الاضطهاد أو الحرب أو الكوارث، ومنهم من يبحث عن فرص حياة أفضل. في العقد الأخير، ارتفع عدد اللاجئين والنازحين داخليا والمهاجرين بشكل كبير بسبب الصراعات والكوارث الطبيعية والاصطناعية والعولمة. وقدّرت مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR) أنّ 82.4 مليون شخص قد نزحوا قسراً في نهاية عام 2020، ومنهم النازحون واللاجئون الفلسطينيّون والفنزويليّون، والذين سيبقى معظمهم في المنفى لمدة لا تقلّ عن خمس إلى 10 سنوات (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2021). في هذا النزوح المطول، لا بّد للاجئين والنازحين من الوصول إلى فرص محو الأمية والتعليم الشاملة وعالية الجودة، فهذا أمر بالغ الأهمية، بخاصّة للشباب والبالغين الذين يشكّلون أكثر من ثلثي هذه المجموعة.

على عكس البيانات الخاصة بالأطفال في سن المدرسة، تندر البيانات حول محو الأمية والاحتياجات والخبرات التعليمية للشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. تتشكّل خبرات ما يناهز 272 مليون مهاجرًا (المنظمة الدولية للهجرة، 2019) ، بحسب المنظار الذي يراهم فيه بلد المقصد سواء كانوا من الأشخاص الذين انتقلوا طواعية أو قسرًا - أي أنه قد يُعتبرون من ذوي المهارات العالية أو ذوي المهارات المنخفضة، أو حاملي الأوراق الثبوتية أو فاقديها، أو قيمة مضافة للاقتصاد أو عبء على المجتمع المضيف. ويُعدّ محو الأمّية بلغة بلد المقصد وفرص التعليم المستمر أمرًا حيويًا لمنع استغلال العمّال المهاجرين وتمكينهم من المشاركة في مجتمعاتهم كمواطنين فاعلين.

يمكن أن تساعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) اللاجئين والمهاجرين والمتعلمين النازحين داخليًا على التغلّب على التحديات التي غالبًا ما يواجهونها، مثل تلك المتعلقة بإمكانية الحصول على التعليم واللغة. فيمكنهم العثور على موارد التعلم المعدّة للتكيّف مع حاجات الفرد واستخدامها بلغتهم وبذلك يتعلّمون في وقتهم الخاص وبحسب وتيرتهم. في الواقع، حتّى ولو كان النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محدودًا، فإنّ تحسين تصميم برامج محو الأمية والبرامج التعليميّة للعمل في سياقات ضيّقة الاتصال أو معدومة بالإنترنت يمكن أن يصل التعلّم إلى الأماكن النائية. في الوقت نفسه، من المهمّ إدراك حدود تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفهمها، لأنّ تصميمها واستخدامها يكمن في سياقات تكنولوجية واجتماعية وثقافية وسياسية مختلفة يواجهها اللاجئون والمهاجرون والمشرّدون داخليًا عند الانتقال من مكان إلى آخر.

استجابة لهذه المشاكل، بدأ معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة ، بدعم مالي من الوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي (SIDA)، باستعراض الأدبيات والممارسات الخاصة بالتقنيات المبتكرة لتعلّم القراءة والكتابة والتعليم للشباب واللاجئين الكبار والمهاجرين والنازحين داخليًا. ويجمع هذا الاستعراض الأدبيّات التي تتحدّث عن التحدّيات التي تواجهها تلك الفئات الضعيفة وعن احتياجاتها. كما يراجع الاستعراض كيفيّة قيام 25 برنامجًا مختارًا لمحو الأمية والتعليم تمّ تنفيذها في أصقاع العالم المختلفة، بوضع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات موضع التنفيذ لمساعدة هذه المجموعات في مساعيها التعليميّة.

تؤكد الرؤى المستمدة من البرامج على قيمة استخدام مجموعة واسعة من التقنيات والتكنولوجيّات، بدءًا من الراديو وصولًا إلى التقنيّات الرقمية المتقدّمة، مثل الذكاء الاصطناعي، لتحسين محو الأمية والتعليم الموجّه لهذه الفئات الضعيفة. وقد تمّ استخدام هذه التقنيّات ضمن تركيبات مبتكرة لتمكين البرامج من مواجهة تحدّيات تزويد المتعلّمين والمعلّمين بإمكانية الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها الفعّال للتعلّم. كما يُظهر الاستعراض أيضًا أنّ التعليم الجيّد المنصف والشامل والفرص مدى الحياة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا تتحقق بشكل أفضل عندما يعمل أصحاب المصلحة معًا لتلبية احتياجات هؤلاء المتعلمين المستهدفين.

نعتقد أن هذا التقرير فريد من نوعه في محاولته لمعالجة التجارب المتنوعة للسكان الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليا، الذين لم يجرِ البحث بشأنهم بما يكفي، وفي كيفية مراجعته للفرص والتحديات المتعلقة بالوصول إلى برامج محو الأمية المدعومة بالتكنولوجيا والمشاركة فيها وفي البرامج التعليمية.

نظرًا لأننا نشارك في التحوّل النموذجي للتعلّم الذي يحدث في السياق الحالي لأزمة كوفيد19-ونساهم به، فإننا ندعوكم لقراءة هذا التقرير والتفكير في كيفية جعل هذا التحوّل التعليمي أكثر شمولاً للمتعلّمين كافة.

ديفيد أتشوارينا
المدير
معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة

شكر وتقدير

إنّ هذا التقرير التجميعي هو نتيجة للمناقشات التي حصلت بين معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة) ومجموعة متنوّعة من المنظمات والمؤسّسات في أنحاء العالم كافة، بما في ذلك مفوّض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين) والمجلس النرويجي للاجئين (NRC). وقد تمّ إعداد هذا التقرير بتمويل من الوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي (SIDA) كجزء من دعمها لتنفيذ استراتيجية اليونسكو لمحو أمية الشباب والكبار (2020-2025).

عمل راخات زولدوشاليفا و زيان شي تنغ وأنايورنا أيابان على إدارة هذا التقرير وتنسيقه بمساعدة المتدرّج القادم من مجلس المنح الدراسية الصيني بوكسوان تو. وساهم جونغهوي بارك في وضع المفاهيم الأولية لهذا الاستعراض. نودّ أن نشكر المتدرّبين السابقين في معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة الذين ساهموا في صياغة هذا التقرير وهم: أناستازيا لافرينيوك وكيلسي ارين أولوم و ما زارينا سان خوسيه وسيجولين ماري كورسي. والشكر موصول لسيباستيان هاين على عمله في المسودات الأولى للتقرير.

نتوجه بالشكر أيضًا إلى المراجعين الداخليين والخارجيين خلال عملية النشر بأكملها: فرانسيس راندل (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين) وإيشيرو ميازاوا (يونسكو بانكوك) وجميلة رزاق (المجلس النرويجي للاجئين) وجونغوي بارك (معهد الدراسات المتقدمة بجامعة الأمم المتحدة)، كيونغاه بانغ (يونسكو بانكوك) ، ماري ياسوناجا ويامينا يخلف (قسم اليونسكو للشباب ومحو الأمية وتنمية المهارات).

أخيرًا، نود أن نشكر بول ستانيستريت وكاتيا رومر وساندرين سيباستياني على مساهماتهم في تحرير هذا التقرير ودعمهم له وتقديمه.


Shutterstock/Geiger ©

يقدّم هذا التقرير مراجعة للأدبيّات ذات الصلة وتحليلاً لـ 25 برنامجًا تمّ اختيارها من أنحاء العالم كافة وهي برامج استخدمت تقنيّات المعلومات والاتصالات المبتكرة (ICT) في محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا (IDPs). يجيب التقرير على الأسئلة الثلاثة التالية:

١. ما هي قضايا محو الأميّة الرئيسة التي تواجه اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا؟
٢. كيف تؤثّر المقاربات المختلفة التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم محو الأمية وتعلّم الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا؟
٣. ما هي الاستراتيجيّات التي تستخدمها برامج محو الأمية والتعليم المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للشباب والكبار من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا للتغلب على تحديّات التنفيذ المشتركة؟

النتائج المرتبطة بالمحاور

بشكل عام، لا تزال أميّة سكان العالم من الشباب والكبار تمثّل تحديًا كبيرًا. فاستمرار عدم المساواة في إنفاذ الحق في التعليم للجميع مثبت بأدلّة. وتكشف الأدبيات أنّ البيانات الوطنيّة والعالميّة حول محو الأميّة لدى الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا محدودة للغاية، وربما يرجع ذلك إلى الافتقار إلى مكانة بارزة في الصكوك القانونية والسياسات الدولية وأجندات التعليم الوطنية.

وعلى الرغم من أنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من الراديو إلى أجهزة الكمبيوتر، تُستخدم منذ فترة طويلة في التعليم، إلا أنّ الأدلّة تبقى محدودة على مدى فعاليّتها في دعم برامج محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا؛ ومع ذلك، تكشف البرامج الخمسة والعشرون التي تمّ تحليلها في هذا التقرير أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تضطلع بدور مهمّ في التغلب على العوائق التي تحول دون تعلّم هذه الفئات المستهدفة. وقد تمّ توزيع الاستراتيجيات التي تتبعها برامج محو الأمية والتعليم المبتكرة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ستّ مجالات محوريّة:

1. إمكانيّة النفاذ والشمول: على الرغم من زيادة القدرة على تحمل تكاليف الهواتف الجوّالة وتوافرها وطابعها العمليّ في وظائف عدّة، يواجه اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليًا مشكلات مستمرة، مثل التغطية المحدودة للشبكة، وارتفاع تكاليف الاتصالات، والتغذية الكهربائيّة غير الموثوق بها في المخيّمات، والعثور على محتوى ذي صلة وملائم ثقافيًا. يُعتبر توفير النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإزالة الحواجز التي تحول دون الوصول إليها وتحسين الشمول خطوات أولى مهمّة في عدد كبير من هذه البرامج. ثمّ برزت الابتكارات من خلال استخدام وسائط التواصل الجماعيّة والراديو والرسائل النصيّة، منفردة أو بشكل مشترك مع التقنيّات الرقميّة المتقدّمة، لتقديم محتوًى مخصّص لتعلّم القراءة والكتابة ومهارات أخرى. وتجدر الإشارة أيضًا إلى الانتقال إلى تنسيقات ومنصات صديقة للجوّال أولاً وتتوافق مع الاستخدام المرتفع والمتزايد بالفعل للهواتف الجوّالة والهواتف الذكية بين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.

2. بناء قدرات المعلمين والمربّين: لقد تمّ تصميم البرامج التي تستهدف المعلّمين والمربّين بشكل أساسي لتحسين استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو تعزيزه عند تعليم اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. كما تهدف بعض البرامج إلى مساعدة ميسّري التعليم على تطوير علم أصول التدريس المراعي للصدمات ومهارات التواصل بين الثقافات. وقد تمّ الاستشهاد بإمكانية استخدام مجموعة متنوّعة من تطبيقات الاتصالات المجانيّة عبر الإنترنت وبرامج مؤتمرات الفيديو ووسائل التواصل الاجتماعي كأدوات لتسهيل المناقشات وبناء جماعة بين الممارسين.

3. المحتوى الملائم وأصول تدريس الكبار المبتكرة: اتخذ تقديم المحتوى ذي الصلة شكل دمج محو الأمية وتعلم اللغة الثانية مع المهارات الرقمية والمهارات الحياتيّة والابتكارات التعليميّة المختلفة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتعترف برامج اللغة الثانية ومحو الأمية على وجه الخصوص بالخلفيات اللغوية المتنوعة للمتعلمين، وتقدّم خيارات لغويّة متعدّدة على منصّاتهم وتطبيقاتهم عبر الإنترنت. كما تمّ استخدام المناهج التعليميّة وأصول التدريس الإبداعية، مثل المناهج القائمة على الفنون والتمثيل التي يتم تيسيرها عبر منصة Zoom أو أدوات الاتصال الأخرى، في برامج تطوير اللغة الثانية ومحو الأمية. بالإضافة إلى ذلك، فإن التدريبات والأنشطة القائمة على الألعاب على الإنترنت جعلت التعلّم عمليّة ممتعة.

4. المراقبة والتقييم: تستخدم البرامج الواردة في هذا التقرير مجموعة من استراتيجيات المراقبة والتقييم، بدءًا من الحصول على بيانات في الوقت الفعلي حول تقدّم التعلّم من خلال التطبيقات والبرامج إلى التقييمات والاختبارات خارج الإنترنت وعبر الإنترنت لتقييم مستويات معرفة القراءة والكتابة لدى المتعلّمين. كما حصلت البرامج على بيانات نوعيّة مستقاة من آراء المتعلّمين والمدرّسين من خلال الاستبيانات وأجرى عدد صغير من البرامج تقييمات خارجيّة، من المحتمل أن تكون محدودة الموازنة. في النتيجة، يشير ما سبق إلى فجوة في فهم مدى فعّالية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توفير الإلمام بالقراءة والكتابة والتعليم للشباب والكبار من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.

5. الشراكات الاستراتيجية: تعتبر الشراكة مع أصحاب المصلحة وإقامة الشراكات عاملاً حاسماً في تنفيذ عدد من البرامج بفعاليّة. ففي البلدان التي جرى فيها تنفيذ البرامج، كانت الوزارات وسلطات المقاطعات عنصرًا مهمًا في العمل بما أنها عملت على فتح باب الوصول إلى المستفيدين ودعم عمليّة التنسيق. أمّا الشراكات الاستراتيجية مع الشركاء المحلّيين والمنظّمات المجتمعية والمنظمات غير الحكومية فضرورية لبناء الثقة مع المتعلّمين والوصول إلى المستفيدين المستهدفين. من جهة أخرى، ساعدت الشراكات مع القطاع الخاص على توفير الاتصال بالإنترنت، والوصول إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبرمجيّاتها، وإتاحة التعلّم.

6. الاعتراف والمصادقة والاعتماد (RVA) في موضوع التعلّم: في حين يُعتبر الاعتراف والمصادقة والاعتماد أمرًا حيويًا لتمكين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا من المشاركة في التعليم الإضافي وسوق العمل في البلدان المضيفة، توضح البرامج الواردة هنا الدور المحدود الذي تضطلع به التكنولوجيا حاليًا في عملية الاعتراف والمصادقة والاعتماد. بشكل عام، تعمل البرامج على مواءمة مناهجها الدراسية مع أطر المناهج الوطنية، وعلى وإبرام اتفاقيّات محدّدة مع الجامعات ذات الصلة، وتطوير آليّات للتعرّف على التعلّم المسبق، والمناصرة بين صانعي السياسات وأصحاب المصلحة الآخرين. وتمنح البرامج أيضًا المتعلّمين شهادات الكترونية أو شارات إلكترونية لأغراض تحفيزية. لكن تبقى الحاجة إلى مراجعة إمكانية استخدام تكنولوجيا الكتل المتسلسلة (blockchain) أو غيرها من التكنولوجيّات الأخرى التي يمكن أن تخفّف من التحدّيات التي يواجهها اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليًا.

أفكار

يقدّم هذا التقرير أربع رؤى رئيسة للحكومات ومقدّمي الخدمات والمتعلّمين. أولاً، برأينا، تكبر الفجوة **في موضوع توفير تعليم الإلمام بالقراءة والكتابة ومحو الأمية للشباب والبالغين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا**. فلا بدّ للحكومات والمنظّمات الدوليّة ومنظّمات المجتمع المدني والمنظّمات الخيريّة أن تجتمع معًا لتفهم حجم الموقف قبل أن تتمكّن من مواجهة هذا التحدّي بشكل متماسك.

ثانيًا، **توفّر الابتكارات التكنولوجية التي تجمع بين التقنيات والأساليب الراسخة المنخفضة التكلفة وغير الرقمية - مثل التعليم التفاعلي عبر الراديو (IRI) - والتقنيّات المتقدّمة إمكانيات مشجّعة** لتوسيع نطاق برامج محو الأمية والتعليم. وتتطلّب استدامة هذه البرامج مشاركة العديد من أصحاب المصلحة، من الأفراد إلى الحكومات، لتحقيق أقصى استفادة من الخبرات والموارد ذات الصلة. فقد أصبح الوصول إلى الأجهزة الرقميّة والاتصال بالإنترنت عائقًا كبيرًا أمام التعلّم يزداد صعوبة، ومع ذلك، فإنّ المزيد من برامج محو الأميّة تستخدَم وسائل التواصل الاجتماعي ومنصّات مؤتمرات الفيديو وأنظمة إدارة التعلّم والموارد عبر الإنترنت في مناهجها.

ثالثًا، **يجب أن يكون المتعلّمون هم محور تصميم برامج محو الأميّة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتنفيذها وتحسينها**، والتي يجب أن تلبّي احتياجاتهم التعلّميّة وخبراتهم الشخصيّة وبيئتهم التعلّميّة - بما في ذلك مجتمعهم وأن تكون العمليّة التعلّمية باتجاهين. غالبًا ما تجمع البرامج المدرجة في هذا التقرير بين تعلّم محو الأميّة والدروس حول المهارات الرقميّة والحياتيّة، والتدريب المهني، ودورات التعليم العالي، والتربية على المواطنة.

رابعًا، **تعد الشراكات الاستراتيجيّة المحليّة والوطنيّة والدوليّة العابرة للحدود ضروريّة لتطوير برامج محو الأمية والتعليم الفعّالة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات**. وتوضح الشراكات العديدة العابرة للحدود التي شوهدت في البرامج الواردة في هذا التقرير كيف أن الموارد والخبرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا متوفّرة على مستوى العالم ويمكن جمعها لمن هم في أمسّ الحاجة إليها.

التوصيات

استنادًا إلى تحليل الأدبيّات ذات الصلة والبرامج الخمسة والعشرين، يقترح هذا التقرير التوصيات التالية لتحسين السياسات والبحوث والممارسات في تعلّم القراءة والكتابة المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والفرص التعليمية للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.

- على المستوى العالمي:
  - جمع بيانات شاملة ومصنّفة عن معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.
  - تحسين آليات الاعتراف والمصادقة والاعتماد، بما في ذلك إنجازات التعلم السابقة والمستقلة.
  - توسيع جداول الأعمال البحثية الحاليّة لتشمل ممارسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومحو الأمية للشباب والكبار من اللاجئين والنازحين داخليًا والمتعلّمين المهاجرين في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل وكذلك الفئات السكّانية الضعيفة داخل هذه المجموعة، مثل ذوي الإعاقة.

- على المستوى الوطني:
  - تحسين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لزيادة التغطية حيث يقيم اللاجئون والمهاجرون والنازحون.
  - ضمان وصول عالي الجودة وبأسعار متاحة إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والربط بالإنترنت من أجل التعلّم وحاجات التواصل والمعلومات للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.
  - دمج الرصد والتقييم في برامج محو الأمية والتعليم للرد على التغذية الراجعة من المتعلمين والمعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين وإظهار الوقع والفعاليّة.

• على مستوى البرنامج:

- توفير التطوير المهني المستمر للمربّين والميسّرين والمدرّسين في استخدام التقنيات لتعليم محو الأمية الفعّال مع المتعلّمين الذين هم من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا، بما في ذلك التدريب على الدعم الاجتماعي والعاطفي والصدمات.
- إشراك المربّين والميسّرين والمعلّمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم في تصميم البرامج المدعومة بالتكنولوجيا لضمان الفعالية التعليمية.
- التشاور مع المتعلّمين المستهدفين وإشراكهم في تصميم برامج محو الأميّة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وذلك طوال فترة تنفيذ البرنامج لضمان الملاءمة.
- تطوير المحتوى وتكييفه مع احتياجات المتعلّمين، مع مراعاة تجاربهم اليوميّة: الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب ومستويات التعليم على نطاق أوسع؛ تجربتهم مع أنواع مختلفة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ وخلفيّاتهم الثقافيّة ولغاتهم المتنوعة.
- توثيق تأثير البرامج ليس فقط على محو أمية الفئات المستهدفة بل على جوانب أخرى من رفاهم.
- تسخير الشراكات الاستراتيجية لتعزيز القوة والتخفيف من تحديّات البرامج التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمحو الأمية والتعليم.
- دمج مبادئ التصميم العام للتعلم ([1] UDL) عند تطوير البرامج للتأكد من إدخال جوانب المحتوى كافة، أي مناهج التدريس وطرائق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقدير والرصد والتقييم والتعرف على المتعلمين المعرضين لخطر الاستبعاد واستيعابهم ومساعدتهم.

١ لمعرفة المزيد حول مبادئ التصميم العام للتعلم UDL، قم بزيارة https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl



© Shutterstock/Manoej Paateel

1. المقدمة

على الصعيد العالمي، زاد عدد اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا بشكل كبير خلال السنوات العشر الماضية ليصل إلى مستويات غير مسبوقة (UNHCR, 2021; IDMC, 2021; IOM, 2019). كما زادت مدّة نزوح اللاجئين والنازحين داخليًا (Dryden-Peterson, 2019; UNGA, 2019 and). فمع النزوح المطول والمستمرّ، يصبح الوصول إلى التعليم الجيد والشامل أكثر أهمية ولا سيّما «[تحقيق] مستويات الكفاءة الوظيفيّة ومستويات اتقان الحساب ذات الصلة والمعترف بها و ... المهارات الحياتية» جزءًا أساسيًا من الفرص الجيدة المتوفّرة مدى الحياة للشباب والكبار كافة (UNESCO, 2015, p. 8).

يسلّط الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة (SDG) الوارد في خطة التنمية المستدامة لعام 2030، التي اعتمدتها الدول الأعضاء في الأمم المتحدة في تشرين الثاني/نوفمبر 2015، الضوء على الدور الحاسم لمحو الأمية والحساب في تلبية الطلب على التعليم الشامل والجيد وفرص التعلّم مدى الحياة في إطار الهدف 4.6 من أهداف التنمية. في الواقع، يحتلّ الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب هذه المكانة البارزة لأنه في صميم التعليم الأساسي وأساس لا غنى عنه للتعلم المستقل» (المرجع نفسه، ص 35).

تعريف محو الأمية

إن محو الأميّة [الإلمام بالقراءة والكتابة] يفترض استمراريّة التعلّم ورفع مستويات الكفاءة التي تسمح للمواطنين بالمشاركة في التعلم مدى الحياة والمشاركة الكاملة في المجتمع ومكان العمل والمجتمع الأوسع. ويشمل هذا المفهوم القدرة على القراءة والكتابة، والتحديد والفهم والتفسير والإنشاء والتواصل والحساب باستخدام المواد المطبوعة والمكتوبة، فضلاً عن القدرة على حلّ المشكلات في بيئة تزداد ثراءً بالتكنولوجيا والمعلومات (UNESCO and UIL, 2016, p. 7).

يساعد الإلمام بالقراءة والكتابة على الحدّ من الفقر ويزيد من فرص النجاح ويمكّن الشخص من ممارسة حقوقه وتحسين وضعه على المستوى الصحّي. إنه ضروري للشمول الاجتماعي والمشاركة المدنيّة وهو أحد أهم الحاجات والأهداف التعلّميّة للمهاجرين (Majhanovich and Deyrich, 2017). في الواقع، وردت تسمية اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا صراحةً في إطار العمل الخاص بتحقيق الهدف الرابع للتعليم بحلول عام 2030 كمجموعات محدّدة يجب تلبية احتياجاتها التعليمية في حالات الطوارئ مثل النزاعات أو الكوارث (UNESCO, 2015, p. 45). عندما بدأت أزمة كوفيد-19 في أوائل عام 2020 مثلًا، تمكّن الناس من تلقّي المعلومات الحيويّة حول الوباء والاستجابة لها وإنقاذ الأرواح من خلال محو الأميّة في المواضيع الصحّية (Lopes and McKay, 2020).

ومع ذلك، لا يزال حوالي 773 مليونًا من الشباب والكبار في أنحاء العالم قاطبة يفتقرون إلى المهارات الأساسية لمحو الأمية. فتتراوح معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، مثلًا، من 77 في المئة فقط إلى 66 في المئة للشباب والكبار، على التوالي (UNESCO, 2020a). أما بالنسبة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا فيمكن أن تختلف معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة بشكل كبير بحسب ظروف هجرتهم، ومستوى تحصيلهم التعليمي قبل الانتقال، ومدى الوصول إلى التعليم في البلد المضيف. ويواجه الكثيرون، بغض النظر عن خلفيّتهم، عوائق مختلفة أمام تعلّم القراءة والكتابة، سواء بلغتهم الأم أو لغة البلد المضيف أو بلغة ثالثة، مثل الإنجليزيّة.

أما على المستوى الفردي، فغالبًا ما تكون فرص التعلم المتاحة غير مناسبة ولا تعالج دائمًا الاحتياجات التعلّميّة المتنوّعة وأنماط الحياة للأشخاص الرحّل، الذين يميلون إلى إعطاء الأولوية لإيجاد عمل وإعالة أسرهم. ففي ألمانيا، وجدت دراسة استقصائية أجريت عام 2016 أن 34 في المئة فقط من طالبي اللجوء كانوا يلمّون بالقراءة والكتابة بالأحرف اللاتينية، في حين أن البقيّة إما لم يكن لديهم معرفة بالقراءة والكتابة بأي لغة (15 في المئة) أو أنهم يلمّون بالقراءة والكتابة بلغة غير لاتينية (51 في المئة)(Scheible, 2018). يعني هذا الأمر أنّ ما لا يقلّ عن ثلثي طالبي اللجوء في البلاد سيتعيّن عليهم تعلّم أبجدية أولى أو جديدة تمامًا قبل أن يتمكّنوا من تعلّم القراءة والكتابة باللغة الألمانية. بالإضافة إلى ذلك، حصل أنّ أولئك الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للإلمام بالقراءة والكتابة هم الأقل احتمالاً لحضور فصول محو الأمية (المرجع ذاته).

[إطار: اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليًا - ما الفرق؟]

اللاجئون:

توفّر اتفاقية عام 1951الخاصة بوضع اللاجئين التعريف العالمي للاجئ على أنه كل شخص
وبسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه إلي فئة اجتماعية معينة أو آرائه السياسية، خارج بلد جنسيته، ولا يستطيع أو لا يريدأن يستظل بحماية ذلك البلد بسبب ذلك الخوف، أو كل شخص لا يملك جنسية ويوجد خارج بلد إقامته المعتادة السابقة، ولا يستطيع أو لا يريد أن يعود إلي ذلك البلد بسبب ذلك الخوف.

فإذا كان الشخص يحمل أكثر من جنسية، تعني عبارة «بلد جنسيته» كلا من البلدان التي يحمل جنسيتها. ولا يعتبر محروما من حماية بلد جنسيته إذا كان، دون أي سبب مقبول يستند إلى خوف له ما يبرره، لم يطلب الاستظلال بحماية واحد من البلدان التي يحمل جنسيتها (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1950). تكمّل هذا التعريف الأساسي الصكوك الإقليمية الصادرة في أفريقيا وأمريكا اللاتينية [2].

بلغ عدد اللاجئين حول العالم 26.4 مليونًا بنهاية عام 2020 (UNHCR, 2021). يعتبر هذا الرقم غير مسبوقًا، ويعكس تزيد عدد اللاجئين المتزايد المستمر على مدى العقد الماضي. في عام 2011، وصل عدد اللاجئين إلى 10.4 مليون لاجئ؛ وبحلول أواخر عام 2020، ارتفع هذا الرقم بنسبة 154 في المئة. علاوة على ذلك، يعيش حوالي 4.1 مليون لاجئ في المنفى منذ 20 عامًا أو أكثر (UNHCR, 2017). ومن بين الشباب اللاجئين، يلتحق 23 في المئة فقط بالتعليم الثانوي، مقارنة بـ 84 في المئة على مستوى العالم. ويلتحق 5 في المئة فقط في نهاية المطاف بالتعليم العالي مقارنة بالمتوسط العالمي البالغ 37 في المئة لغير اللاجئين (UNHCR, 2021).

النازحون داخليًا هم «أشخاص أو مجموعات من الأشخاص اضطروا أو أجبروا على الفرار أو مغادرة منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، ولا سيما نتيجة تجنب آثار النزاع المسلح أو مواقف العنف المعمم وانتهاكات حقوق الإنسان أو الكوارث الطبيعية أو الكوارث من صنع الإنسان أو لتجنّبها، وهم لم يعبروا حدود دولة معترف بها دوليًا» (UNHCR, 2022a).

بحلول أواخر عام 2020، كان عدد النازحين داخليًا أكثر من 48 مليون (UNHCR, 2021)، وتتوزع الفئات العمريّة على الشكل التالي: حوالي الثلثين هم من البالغين وتتراوح أعمار أقل من الثلث بين 15 و 24 عامًا أما الباقون فمن كبار السن، أي 65 عامًا فما فوق (IDMC, 2021). ويواصل عشرات الملايين من النازحين داخليًا العيش في ظروف نزوح مطوّلة مع وصول محدود أو معدوم إلى التعليم والخدمات الأساسية (UNGA, 2019). وعلى الرغم من الحاجة إلى الاستثمار والبرمجة للتخفيف من آثار النزوح، غالبًا ما تكون قضايا تعليم النازحين أقل وضوحًا في البحوث وضمن المجتمع الدولي (Bengtsson and Naylor, 2016).).

المهاجرون:

لم يتمّ تعريف مصطلح «مهاجر» بموجب القانون الدولي، ويختلف استخدامه أحيانًا بين أصحاب المصلحة المختلفين [3]. تقليديّ، يُستخدم مصطلح «مهاجر» للإشارة إلى الأشخاص الذين يتنقلون طواعية وليس لمن يقصدون الهرب من الصراع أو الاضطهاد الذي يحصل عادةً عبر الحدود الدولية («المهاجرون الدوليون»)- مثلًا للانضمام إلى أفراد الأسرة المقيمين بالفعل في الخارج، أو للبحث عن كسب رزق ما أو لمجموعة من الأغراض الأخرى (UNHCR, 2022b) .

أيًا كانت أسباب انتقالهم من ديارهم، فإنّ عددًا كبيرًا من المهاجرين البالغ عددهم 272 مليونًا في عام 2019 (ثلثاهم من العمال المهاجرين) سيستفيدون بلا شك من فرص التعلّم. وقد بدأ أنّ المهاجرين يسافرون على طول أكبر ممرّات للهجرة التي تنقل عادة من البلدان النامية إلى اقتصادات أكبر مثل الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والاتحاد الروسي والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية (IOM, 2019). فاكتساب الإلمام بالقراءة والكتابة في بلد المقصد يسهّل التفاعل الاجتماعي، والوصول إلى التعليم، ويزيد من فرص العمل ومحصّلات الصحة (Aoki and Santiago, 2018; Chiswick, 2016; IOM, 2019).

٢ يمكن العثور على مجموعة مختارة من هذه الوثائق على https://www.refworld.org/publisher،RRI،،،50ffbce51fc،0.html.

٣ يلتزم هذا التقرير بالتعريف التقليدي للمهاجرين للحفاظ على فهم واضح للاحتياجات المتباينة والمحددة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. إنه يتجنب الاستخدام المعاصر الشائع بشكل متزايد لمصطلح «مهاجر» كمصطلح شامل لأي شخص يبتعد عن مكان إقامته المعتاد محليًا أو يعبر الحدود، بغض النظر عما إذا كانت الحركة «قسرية» أو طوعية.

تعرف منظّمة رابطة التعلم (COL)، وهي منظمة حكوميّة دوليّة تعمل على تعزيز التعليم عن بعد وتكنولوجيا التعلّم المفتوح وتطويره، على تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) بصفتها "مجموعة من التقنيّات والأدوات المستخدمة لإنشاء المعلومات والمعرفة وجمعها ونقلها. وتُستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الحياة اليومية لإعداد الوثائق والتحدّث مع الآخرين عبر الهاتف والاستماع إلى الراديو ومشاهدة البرامج التلفزيونيّة. وتتضمّن بعض تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تواصلًا أحادي الاتجاه، بينما تسهّل تكنولوجيات أخرى التواصل الثنائي الاتجاه. ويمكن البعض أن يشتمل على وسيط واحد فقط (مثل الهاتف)، بينما يمكن الآخرون التعامل مع أكثر من وسيط واحد (مثل الكمبيوتر والتلفزيون)"(COL، 2020).

لقد عالجت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) بعض العوائق التي حدّدناها. فقد أثبتت الأجهزة الجوّالة أنها مفيدة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا (UNHCR, 2016a)، الذين يستخدمونها للحصول على المعلومات الأساسيّة لحياتهم الجديدة وعملهم في البلد المضيف، بما في ذلك معلومات حول خدمات الصحّة والتعليم والثقافة المحليّة. وأظهرت البرامج أيضًا أن الأجهزة الجوّالة يمكنها توسيع فرص التعلّم المرنة، وتمكين المتعلّمين من اكتساب مهارات القراءة والكتابة الوظيفيّة في أي وقت وفي أي مكان. أما الأشخاص الذين لا يستطيعون تحمّل تكاليف تقنيّات الهاتف الجوّال أو يقيمون في مناطق لا تغطية خلوية فيها، فقد تمّ استخدام البدائل المنخفضة التقنية مثل البرامج التعليمية التي يتم بثها على التلفزيون أو الراديو المستخدمين منذ فترة طويلة لنقل التعلّم والمعلومات بشكل فعّال. على الجانب الآخر، يمكن التقنيّات المتقدّمة، مثل الذكاء الاصطناعي والتعلّم الآلي أن تقدّم تعلمًا متكيّفًا مع الحاجات الشخصيّة لمحو الأمية من خلال تخزين معلومات المتعلم وتحليلها ورسم صورة عنها لدعم عمليّة الرصد والتقييم (Luckin et al., 2016).

يبحث هذا التقرير في كيفيّة استخدام البرامج في أنحاء العالم للتكنولوجيات المبتكرة تلبيةً لاحتياجات محو الأميّة والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. ويتناول الأسئلة التالية:

- ما هي قضايا محو الأميّة الرئيسة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا؟
- كيف تؤثّر المناهج المختلفة التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تعليم محو الأميّة وتعلّم الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا؟
- ما هي الاستراتيجيات التي تستخدمها برامج محو الأمية والتعليم المدعومة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للشباب والكبار من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا للتغلب على التحديات المشتركة في التنفيذ؟

يتألّف هذا التقرير من خمسة فصول. يصف **الفصل الأول** السياق والغرض. ويصف **الفصل الثاني** النطاق والغرض والنهج التحليلي الذي استرشدت به مراجعة الأدبيّات، ويقدّم نظرة عامة على البرامج كما يحدّد طريقة التحليل المستخدمة. بينما ينظر **الفصل الثالث** في قضايا محو الأمية الرئيسة التي يواجهها اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليًا؛ وكيف تؤثر المناهج المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تعليم القراءة والكتابة والتعلم بين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا من الشباب والبالغين؛ كما يبحث في تعزيز محو الأمية بين هؤلاء السكان. ويجيب **الفصل الرابع** على السؤال البحثي الثالث المتعلّق بالاستراتيجيّات التي تستخدمها برامج محو الأمية والتعليم المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتغلب بنجاح على المشكلات المحدّدة في مراجعة الأدبيّات والتجارب العمليّة للبرامج. ويقدّم **الفصل الخامس** توصيات لاستراتيجيات تعلّم القراءة والكتابة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المستويات العالمية والوطنية والمؤسسيّة والفرديّة. وتلخّص الخاتمة الأفكار الرئيسة للمضي قدمًا.

2. النطاق والغرض والمقاربة التحليليّة

يتناول هذا التقرير اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا وأكثر.[٤] وهو يتألّف من عنصرين رئيسين مترابطين: (1) مراجعة الأدبيّات المرتبطة بقضايا محو الأمية والتعليم الأساسيّة في السياق العالمي للشباب والبالغين من اللاجئين والنازحين داخليًا والمهاجرين، و (2) تحليل برامج محو الأمية والتعليم لهؤلاء السكان. يتم النظر في أنواع توفير التعليم كافة - بما في ذلك برامج محو الأمية الرسميّة التي تقدّمها الحكومة والمقاربات غير النظاميّة وغير الحكومية - بشرط تضمين عنصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعلم.

يتطلّب النطاق العالمي لهذا التقرير مراجعة الأدلّة الواردة من مجموعة متنوعة من البلدان، وتعمّد التركيز على البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بسبب ارتفاع نسبة اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا فيها. وتشمل الأدبيّات المستخدمة البحث الأكاديمي والاستئناس بمصادر موثوقة، مثل المنظمات الإنمائية والإنسانية والحكومات والمنظمات غير الحكومية.

تمّ التوصّل إلى الأدبيّات باللغة الإنجليزية من خلال البحث عن الكلمات المفتاحيّة على Google و Google Scholar، ومن خلال الأدبيّات التي قدّمها العلماء في المجال، وباستخدام إجراء «كرة الثلج»، حيث تمّ استخدام الوثائق الرئيسة حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في موضوع محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا كنقطة انطلاق لتحديد النصوص المشابهة. وكانت سلسلة البحث المستخدمة هي ’literacy AND [youth or adult] AND [migrant or refugee or asylum seeker or IDP or internally displaced] AND [ICT or technology or tech or EdTech‘ أي («محو الأمية و [الشباب أو الكبار] و [مهاجر أو لاجئ أو طالب لجوء أو نازح داخلي أو نازح داخليًا] و [تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو التكنولوجيا أو التكنولوجيا أو التعليم]»). يوضح الملحق 6.1 المعايير المستخدمة في عمليّتي اشتمال الأدلة المستخدمة في مراجعة الأدبيات أو استبعادها.

تقييمًا لجودة الأدلة، راجعنا وثيقة نشرتها وزارة التنمية الدولية (الآن وزارة الخارجية والكومنولث والتنمية في المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية)، تحمل عنوان Assessing the Strength of Evidence (DFID, 2014) (كيف نقيّم: تقييم قوة الأدلة(DFID, 2014)). استُبعِدت الأوراق ذات الجودة غير المرضية من المراجعة لأسباب تشمل غياب منهجيّة واضحة، ونقص البيانات المناسبة وضعف الموثوقيّة الداخليّة. انظر الملحق6.2 للتفاصيل.
من أجل فهم أفضل للممارسات الواعدة المعمول بها، تمّ تحليل 25 برنامجًا من مناطق اليونسكو الخمس، وهي إفريقيا والدول العربية وآسيا والمحيط الهادئ وأوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. وقد وردت البرامج باللغات العربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة من خلال نداء عالمي عبر الإنترنت كانت مدته من أيار (مايو) إلى حزيران (يونيو) 2020. ليكون البرنامج مؤهلاً للاختيار، لا بدّ له أن يكون تبلور وتنفّذ بواسطة أحد الأنواع التالية من المنظمات:

- المؤسّسات الوطنيّة، مثل وزارات التعليم ومنظّمات القطاع العام الأخرى؛
- التعاون الإنمائي/ وكالات المساعدة؛
- المنظّمات/ المؤسّسات غير الحكوميّة أو غير الهادفة للربح؛
- مؤسّسات القطاع الخاص التي تتابع برامج/ مشاريع إنمائية ذات صلة بالموضوعات الأساسية التي تتناولها هذه الدراسة ؛
- العلماء والباحثون.
- علاوة على ذلك، لكي يكون البرنامج مؤهلاً للورود في هذه الدراسة، يجب أن يستوفي مجموعة من المعايير، بما في ذلك:

  - القدرة على إثبات الاستخدام المبتكر للتكنولوجيا في تعلم القراءة والكتابة والتعليم، مع التركيز على الشباب و/أو البالغين اللاجئين أو المهاجرين أو النازحين داخليًا؛
  - تم إطلاقه وتنفيذه على مدّة ستّة أشهر على الأقل؛
  - قادرًا على إثبات أدلّة النجاح من حيث الملاءمة، وقابلية التوسّع، والكفاءة، والأثر، والاستدامة؛
  - قادرًا على إظهار أدلّة على التحسينات القطاعيّة أو الخاصّة بالمجموعة المستهدفة في نتائج التعلم من خلال وسائل يمكن التحقق منها مثل الدراسات البحثية أو الدراسات الاستقصائية أو تقارير التقييم.
  -

كما تمّ ترشيح برامج أخرى من خلال برنامج التعليم المعجّل في حالات الطوارئ الإنسانيّة (HEA) التابع لمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومجلس اللاجئين النرويجي.

قدّمت البرامج المرشّحة كافة معلومات من خلال استبيان عبر الإنترنت وعملت مجموعة من الخبراء الداخليين والخارجيين على تقييمها وأفضى ذلك عن الموافقة على 25 برنامجًا وردت هنا. من كانون الأول (ديسمبر) 2020 إلى تموز (يوليو) 2021، ورد المزيد من المعلومات النوعيّة في استبيانات المتابعة المصمّمة للبرامج المختارة. استجاب اثنان وعشرون برنامجًا لطلبات الحصول على مزيد من المعلومات وأجريت مقابلات شبه منظمة عبر الإنترنت مع منسقي 19 برنامجًا.

تم توضيح المجالات المحوريّة الرئيسة الست التي انبثقت من التحليلات المحوريّة للبرامج الخمسة والعشرين في الفصل الرابع.

[٤] تُعرّف الأمم المتحدة «الشباب» بأنهم الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عامًا، وتعرّف البالغين بأنهم من بلغوا سن الرشد في بلادهم، والتي غالبًا ما تكون 18 عامًا.(UN, 2020) .

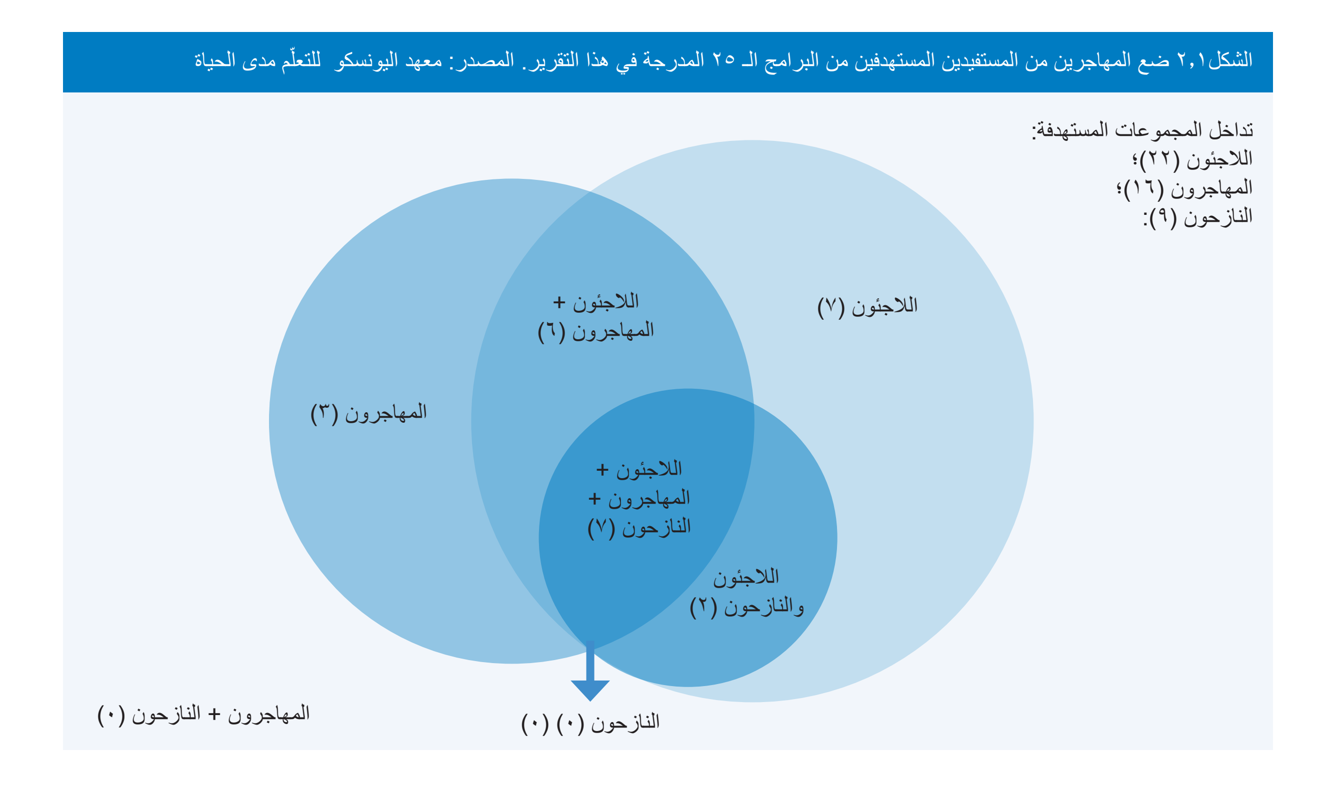
نظرة عامة على البرامج

على الرغم من أن المنظّمات المسؤولة عن البرامج المختارة لها مقرّاتها في 21 دولة مختلفة، فقد تمّ تنفيذ البرامج نفسها في 73 دولة. تصل هذه البرامج، معًا، إلى ما يقارب 6 ملايين متعلم سنويًا، وتتراوح من أقل من 100 مشارك إلى أكثر من 2 مليون لكل برنامج فردي. يورد الملحق 6.3 البرامج الـ25 كافة.

أما المنظمات المشاركة فهي منظمات غير حكومية بحوالي أكثر من نصفها؛ والباقي عبارة عن مزيج من الوكالات الحكومية والمؤسسات التعليمية للقطاع العام ومنظمات القطاع الخاص ووكالات التنمية والمنظمات المتعددة الأطراف.

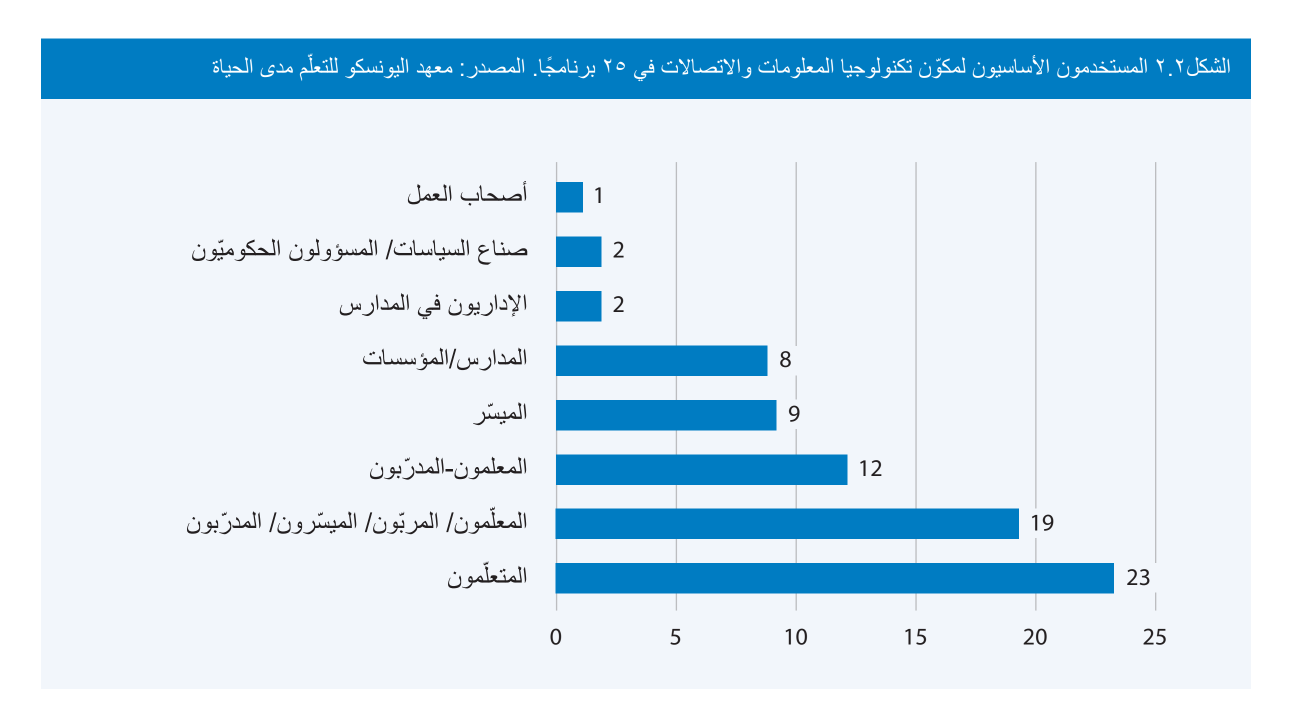
تستهدف معظم البرامج الـ 25 إما اللاجئين أو المهاجرين أو كليهما. ويستهدف الثلث أو أكثر بقليل النازحين داخليًا بينما تستهدف سبعة برامج المجموعات الثلاث. تطال عشرة برامج مجموعة واحدة فقط من هذه المجموعات، بينما تتخصّص سبعة منها للاجئين وثلاثة للمهاجرين؛ لم يتمّ تصميم أي برنامج حصريًا للنازحين داخليًا (انظر الشكل 2.1). كما تضم عشرة من البرامج مكوّنات مصمّمة خصيصًا للفتيات والنساء.

الشكل ٢,١ ضع المهاجرين من المستفيدين المستهدفين من البرامج الـ ٢٥ المدرجة في هذا التقرير. المصدر: معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة



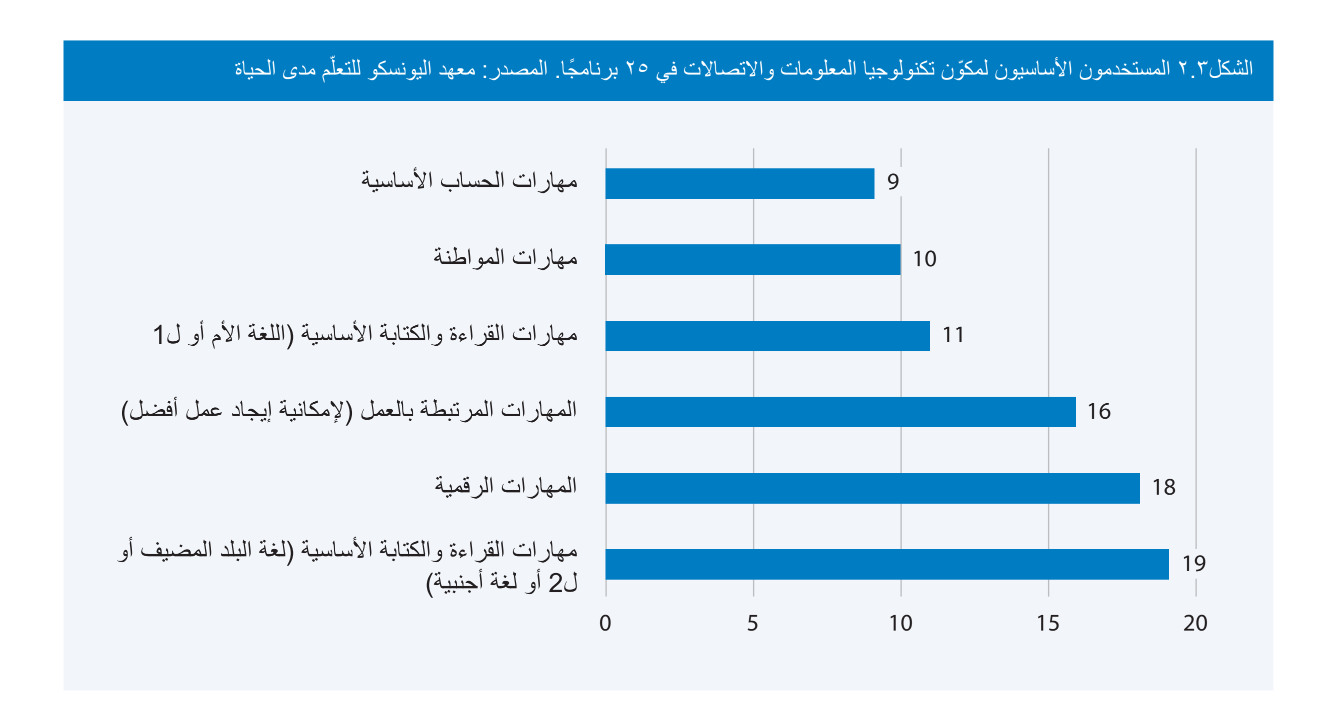
تستخدم البرامج المدرجة في هذا التقرير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأشكال مختلفة، علمًا من أن التكنولوجيا المستخدمة في البرامج كافة تقريبًا مدرجة بهدف أن يستخدمها المتعلّمون. في 19 برنامجًا، يعتبر طاقم التدريس والتيسير هم أيضًا من المستخدمين المستهدفين. وتقصد بعض البرامج الأخرى أيضًا أن يكون استخدام مكوّنات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خاص بمدراء المدارس وأصحاب العمل وصانعي السياسات والمسؤولين الحكوميين، ولكن عادةً ما تركّز بالإضافة إلى ذلك على المتعلّمين وأعضاء الهيئة التعليميّة (انظر الشكل 2.2).

الشكل٢.٢ المستخدمون الأساسيون لمكوّن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ٢٥ برنامجًا. المصدر: معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة



بالإضافة إلى ذلك، ركّز مكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذه البرامج على مواضيع مختلفة: 20 برنامجًا تركّز على محو الأمية الأساسيّة، إما باللغة الأم للمتعلم (ل1) أو بلغة البلد المضيف (ل2)؛ وقد سلّطت مجموعة أكبر من المنظمات على اللغة 2 (19 منظمة) من اللغة 1 (11 منظمة). وركّز أكثر من نصف البرامج على المهارات المتعلذقة بالعمل، وركّز أكثر من ثلثيها على المهارات الرقميّة وحوالي الثلث على المهارات الأساسّية للحساب والمواطنة (الشكل 2.3).

الشكل٢.٣ المستخدمون الأساسيون لمكوّن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ٢٥ برنامجًا. المصدر: معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة




SUPERCAR

3. فهم محو الأمية والسياقات التكنولوجية للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا الشباب والبالغين

٣.١ السياقات العالميّة والوطنيّة

لا تذكر الاتفاقيات والوثائق الدوليّة المهمّة بشأن اللاجئين والمهاجرين، مثل الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية (UNGA، 2019) وإعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين (UNGA، 2016) موضوع محو الأمية؛ ولا ينطبق ذلك أيضًا على الاتفاقيات الخاصة بالنازحين داخليًا، مثل المبادئ التوجيهية بشأن التشريد الداخلي (OCHA, 2004) أو اتفاقية الاتحاد الأفريقي لحماية ومساعدة النازحين داخليًا في إفريقيا (اتفاقية كمبالا) (AU, 2020). ربما يكون هذا الإغفال الواضح في وثائق السياسة العالميّة والوثائق القانونيّة الدوليّة هو سبب فشل البلدان في تحديد أولويات السياسات والبرامج لهذه الفئات المستهدفة. أما الأسباب الأخرى فهي نقص التمويل لبرامج تعليم الكبار أو تراجعه، بما في ذلك في البلدان ذات الدخل المرتفع، ومحدوديّة الموارد البشرية لتنفيذ البرامج (UNESCO, 2018a).

وجد التقرير العالمي الرابع بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم (GRALE 4) أن 48 دولة (37٪) ليس لديها معدلات مشاركة لمجموعات الأقليات واللاجئين والمهاجرين في برامج تعليم الكبار وتعليمهم. عند السؤال عن إعطاء الأولوية للتمويل الحكومي لتعليم الكبار، أفاد 26 في المئة من البلدان أن المهاجرين واللاجئين لا ينالون أولوية كبيرة؛ وأفاد 28 في المئة آخرون أنهم لا يعرفون مستوى الأولوية (UIL, 2019). فلا يزال التركيز في التقارير حول أولويات تعليم اللاجئين ينصبّ في الغالب على الدعوة إلى التحاق الأطفال بالتعليم الرسمي، وبناء الصفوف الدراسية وتوظيف المعلمين (UNHCR, 2021). وغالبًا ما تكون فرص التعليم لمرحلة ما بعد الابتدائي محدودة بشكل عام، باستثناء حالات قليلة من التعليم الفني والمهني والتدريب المتاح للبالغين (Bengtsson and Naylor, 2016).

٣.١.١ معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين اللاجئين والمهاجرين و النازحين داخليًا

يتمثّل أحد التحديات الرئيسية التي تواجه محو أمية الشباب والكبار بين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا في الافتقار إلى البيانات اللازمة لفهم طبيعة المشكلة وحجمها. تندر البيانات التفصيليّة حول الإلمام بالقراءة والكتابة للمهاجرين والنازحين الشباب والبالغين، لا سيما في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، حيث يعيش معظم اللاجئين والنازحين داخليًا. علاوة على ذلك، لا يتمّ تقسيم بيانات التعليم الوطنيّة المقدّمة إلى اليونسكو حسب حالة المهاجرين والنزوح.

في سياق الهجرة والحركة المتزايدة للعمّال المهاجرين من البلدان النامية إلى الاقتصادات المتقدّمة عبر ممرّات الهجرة الراسخة، تقدّم دراسة استقصائيّة أجريت كجزء من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (PIAAC) نظرة ثاقبة حول الاختلافات في الإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين المولودين في الخارج والمولودين محليًا. في استطلاع برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، بلغت نسبة البالغين المولودين في الخارج 12%، وتراوحت النسب من أقل من 5 في المئة في بلدان مثل تشيلي وليتوانيا إلى أكثر من 25 في المئة في أستراليا وكندا ونيوزيلندا. كانت درجات الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين المولودين في الخارج، في المتوسط، أقل بـ 24 نقطة من تلك الخاصة بالبالغين المولودين في البلاد. هذا يتوافق مع الفرق بين إكمال التعليم الثانوي وإتمام التعليم العالي (OECD, 2016) .

ومع ذلك، تغيب البيانات القابلة للمقارنة من المسوح الواسعة النطاق مثل برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIACC عن البلدان المنخفضة أو المتوسطة الدخل. وتشير البيانات المحدودة إلى أنّ فجوة معرفة القراءة والكتابة بين اللاجئين الشباب والبالغين والمهاجرين والنازحين داخليًا قد تكون في أنظمة التعليم ذات معدلات الالتحاق والبقاء وإتمام التعليم الإلزامي المنخفضة بحجم وأهمية تلك التي في البلدان التي يغطيها برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC أو حتى أكثر. في كولومبيا مثلًا، يبلغ معدّل الأمية بين النازحين الكولومبيين المنحدرين من أصل أفريقي الذين تزيد أعمارهم عن 15 عامًا 22.4 في المئة، وهو أعلى من معدل بقية السكان النازحين (20 في المئة)؛ وهذا بدوره أعلى بكثير من معدل الأمية البالغ 10 في المئة للفئة العمرية نفسها من عامة السكان (Ferris and Winthrop, 2011)
.

في دراسة رائدة لتقييم الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب للاجئين السوريين الشباب في الأردن الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عامًا، وجدت اليونسكو أن غالبيّة المستجيبين (69.25 بالمئة) حقّقوا الحد الأدنى من الكفاءة المتوقّعة في اللغة العربية، وهي اللغة المستخدمة في الأردن، من خلال الإجابة بشكل صحيح على 10 أو أكثر من مجموع 20 سؤالاً محتملاً. وحقّق المشاركون مجموعًا متوسّطًا عن الإلمام بالقراءة والكتابة وصل إلى 11.66 من أصل 20 نقطة. ومع ذلك، قيل إن هذا المعدّل لن يكون كافياً للوظائف التي تتطلّب القدرة على إكمال المهام الأكثر تعقيدًا. فتتطلّب مواقف العمل المختلفة من الموظفين فهم نصوص أطول ونقل المعلومات التي تحتوي عليها ومعالجتها (UNESCO, 2020b).

وفي الوقت نفسه، كان متوسط مجموع النقاط بشأن الإلمام بالحساب 5.66 فقط من أصل 20. لم يحاول المشاركون حتى الإجابة على العديد من الأسئلة الحسابية بسبب نقص الفهم أو عدم القدرة على حلّ المشكلات. وتظهر هذه النتائج أن اللاجئين السوريين الشباب يفشلون عمومًا في بلوغ الحدّ الأدنى من الإلمام بالحساب، مما قد يشكّل صعوبات في التعامل مع المتطلّبات الحسابيّة للتفاعلات الاجتماعيّة اليوميّة والتوظيف (المرجع نفسه).

٣.١.٢ معوّقات توفير برامج محو الأمية

سياسات وطنية مجزأة

على المستوى الوطني، تفتقر البلدان في الكثير من الأحيان إلى استراتيجيات لتعليم الكبار تستهدف الفئات المستضعفة؛ وينتج عن ذلك برامج وأنشطة قليلة ومجزّأة موجّهة نحو احتياجات تعليم الكبار للمهاجرين واللاجئين(Diversity Development Group, 2016) . ترد تجزئة شبيهة تهدف إلى توفير اللغة الإنجليزية للفئات الضعيفة في أستراليا، حيث لم يتمكّن الباحثون من رسم خريطة لنظام متكامل على مستوى الولاية أو المستوى الفيدرالي (Hanemann, 2018). فالعروض المتاحة في البلاد تقتصر على البرامج الصغيرة التي تقدّمها المنظّمات غير الحكوميّة (Lanciotti, 2019). كما يمكن أن يزداد الطلب على الأنظمة الوطنيّة بسرعة، فالبلدان التي لديها القدرة على دعم تعليم محو أمية الشباب والكبار قد ترزح سريعًا تحت التدفق السريع للاجئين والمهاجرين. وقد واجهت النرويج مثل هذا التحدّي في السنوات الأخيرة بسبب وصول اللاجئين السوريين في الغالب، ممّا أدّى إلى الضغط على أنظمة التكامل التعليمي التي كانت جيدة التنظيم سابقًا (Hanemann, 2018) .

تُظهر مثل هذه الأمثلة أنّ أيّ قرار سياسي لقبول اللاجئين يتطلّب التنسيق بين مختلف أصحاب المصلحة، بما في ذلك مقدّمي تعليم الكبار. ففي المملكة المتحدة، أبلغت بعض مراكز اللغات عن قوائم انتظار للمهاجرين تصل إلى ثلاث سنوات. وقد يرجع هذا جزئيًا إلى نقص التمويل، حيث خفضت وكالة تمويل المهارات في البلاد موازنة تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بنسبة 50 في المئة بين عامي 2009 و 2015 (UNESCO, 2018a). وفي ألمانيا، اضطرّ بعض اللاجئين إلى الانتظار لأكثر من عام حتى تتمّ معالجة طلبات اللجوء الخاصة بهم ليصبحوا مؤهّلين للحصول على دورات اللغة والاندماج التي ترعاها الدولة، علمًا أنّ اللاجئين من الجمهوريّة العربيّة السوريّة وجمهوريّة إيران الإسلاميّة والعراق وإريتريا يحصلون تلقائيًا على إذن للمشاركة في هذه الدورات منذ عام 2015 نظرًا لارتفاع احتمالية منحهم حق اللجوء (Klingenberg and Rex, 2016).

ارتفاع التكاليف

قد تؤدّي تكلفة حضور الدورات وعدم العمل إلى تقييد امكانيّة حصول بعض الفئات الضعيفة على تلك الدروس. (اليونسكو، 2018؛ معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2019). في مسح برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين PIAAC لعام 2015، ذكر 25 في المئة من المستجيبين في سلوفينيا أن كلفة تعليم الكبار عقبة، مقارنة بنسبة 7 في المئة في فنلندا، مما يعكس عبء التكلفة في هذين البلدين. في فنلندا، يغطّي المشاركون 10 في المئة من التكلفة مقارنة بنسبة 37 في المئة في سلوفينيا (OECD, 2022). وينتشر هذا العامل بشكل خاص في البلدان ذات الفئات الفقيرة من حيث الدخل والنساء (UNESCO, 2018a; UIL, 2019)، لا سيما في البلدان ذات المستويات المنخفضة من الدخل المتوسط نسبيًا والبلدان ذات التمويل العام المحدود أو المنعدم لبرامج محو الأمية للاجئين والمهاجرين.

نقص المعلومات

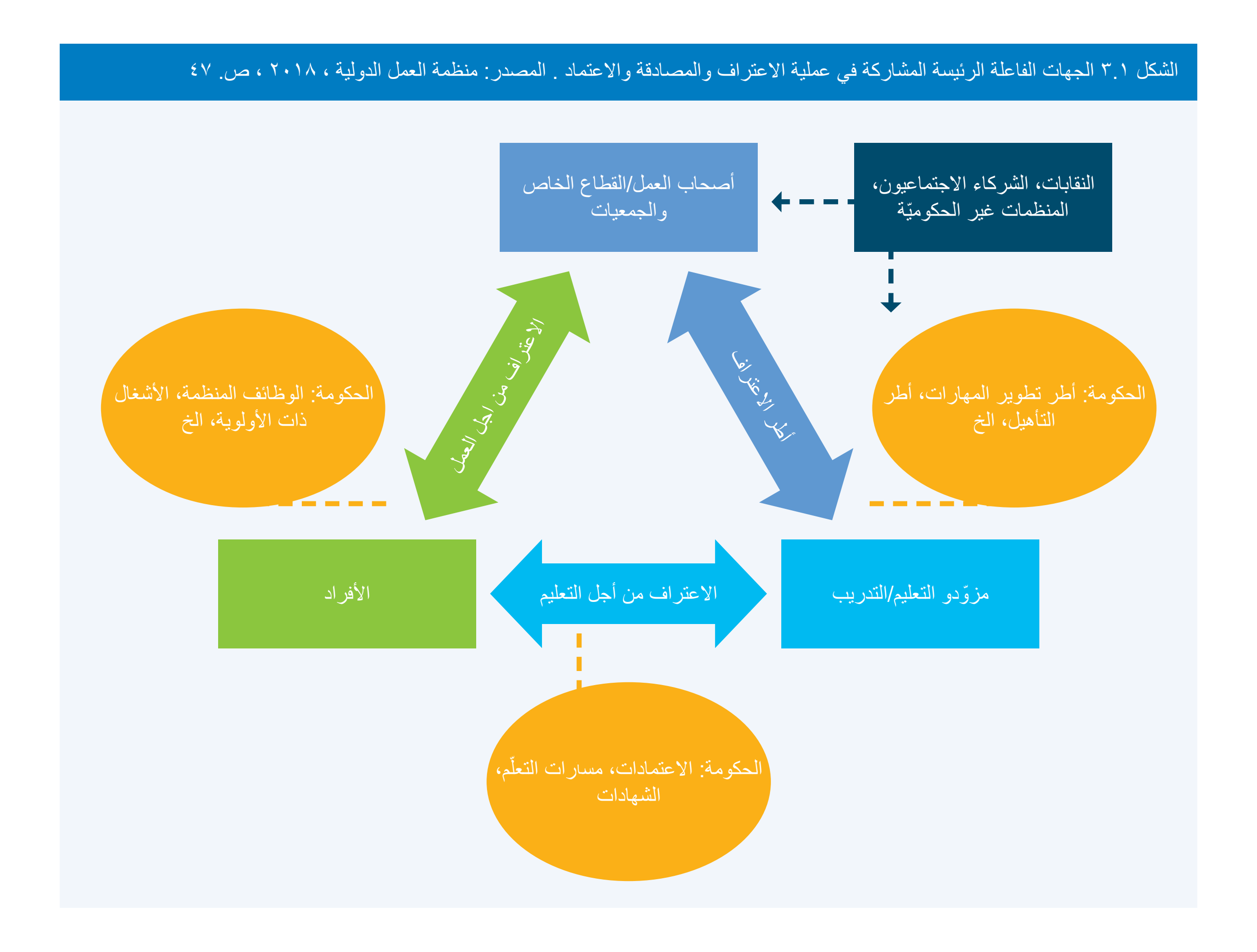
وتتمثّل إحدى القضايا الرئيسة الناشئة عن الاستجابات المجزأة للمنظّمات غير الحكومية في أن المتعلّمين المحتملين يجدون صعوبة في العثور على فرص التعلم المتاحة؛ وينطبق هذا الأمر بشكل خاص على اللاجئين في المناطق الحضريّة، الذين يمكنهم الانتشار عبر المراكز الحضريّة المختلفة التي تفتقر إلى مراكز توفير المعلومات أو البوابات التي توجّههم إلى فرص التعلّم ((Gladwell et al., 2016; UIL, 2019. في دراسة أجريت عام 2008 في ألمانيا، مثلًا، شعر 63 في المئة من المهاجرين المولودين في الخارج أنهم لم يكونوا على دراية كافية بفرص تعليم الكبار، مقارنة بـ 17 في المئة من المواطنين الألمان(Moser, 2012). في المراكز الحضريّة ذات التركيز العالي للمهاجرين القادمين من الخلفية اللغويّة نفسها، يمكن أن تتشكّل جيوب عرقيّة لغوية وتعيق الاندماج الاجتماعي. في أستراليا وكندا وإسرائيل والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، برز أنّ هيمنة الجيوب العرقية اللغوية تؤثر على اكتساب اللغة ومحو الأمية والاندماج الاجتماعي للمهاجرين واللاجئين (UNESCO, 2018a).

اعتراف واعتماد محدودين أو معدومين للتعلم وللمؤهلات السابقة

تعرّف المبادئ التوجيهية لليونسكو للاعتراف والمصادقة والاعتماد لنتائج التعلم غير النظامي وغير الرسمي (UIL, 2012) الاعتراف والمصادقة والاعتماد لأشكال مخرجات التعلم كافة على أنها ``ممارسة تبرز مجموعة كاملة من الكفاءات (المعرفة والمهارات والمواقف) وتعطيها قيمة، لا سيما تلك التي حصّلها الأفراد في سياقات مختلفة وبسبل متعدّدة في مراحل متنوّعة من حياتهم (المرجع ذاته، ص 8). يُعدّ الاعتراف والمصادقة والاعتماد لنتائج التعلم أمرًا بالغ الأهمية لإنشاء مسارات مرنة وتسهيل الانتقال بين طرائق البرامج التعليمية النظامية وغير النظاميّة وبين التعليم والتدريب والعمل. ويتيح الطابع المتعدّد القطاعات لأنظمة الاعتراف إمكانية نقل المهارات على نطاق أوسع وتحسين إدارة الهجرة بناءً على أولويات الدولة واحتياجاتها.

وتُقرّ مجموعة من الحكومات بأهمية الاعتراف بالمهارات والمؤهلات في التزامها بتسهيل الاعتراف بالمهارات والكفاءات والمؤهلات بموجب الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظّمة والنظاميّة (UNGA, 2019). وينطوي هذا الاتفاق على مسؤوليّات مشتركة والحاجة إلى آليات تنسيق متطوّرة بين الأطراف المعنيّة كافة (Chakroun, 2018). وتشمل هذه الأطراف أصحاب المصلحة المحليين والوطنيين والدوليين والخاصين والعامين المسؤولين عن تطوير عمليّات الاعتراف وتنفيذها (الشكل 3.1).

في بلدان عديدة، أنشأت وزارات التعليم مؤسسات ووكالات للتنسيق مع النقابات العماليّة والمنظمات غير الحكومية وشركات القطاع الخاص والهيئات الوطنية الأخرى لإنشاء أنظمة اعتراف ومصادقة واعتماد؛ ومع ذلك، غالبًا ما لا يكون لهيئات الاعتراف أي صلة بالهيئات المسؤولة عن الدمج والتوظيف (OECD, 2014).



الشكل ٣.١ الجهات الفاعلة الرئيسة المشاركة في عملية الاعتراف والمصادقة والاعتماد . المصدر: منظمة العمل الدولية ، ٢٠١٨ ، ص. ٤٧

تحقيقًا لبنية مستقرة لـلاعتراف والمصادقة والاعتماد للاّجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا لا بدّ من تعاون عبر القطاعات، ولا بدّ للحكومة من تطوير إطار قانوني تمكيني، وتمويل الأنشطة اللازمة كافة (UIL, forthcoming). بالإضافة إلى ذلك، من المهم أيضًا توخّي الوضوح والاعتراف بالأدوار الفرديّة لأصحاب المصلحة (UIL, 2018).

أصبحت التحديات المذكورة أعلاه أكثر تعقيدًا لأنّ عمليّات الاعتراف والمصادقة والاعتماد التي تكيّفت مع احتياجات المجموعات المستهدفة المختلفة تختلف من بلد إلى آخر، اعتمادًا على الأطر القانونية والأوضاع السياسيّة. وتميّز الإجراءات والهيئات المشاركة في عمليّات الاعتراف والتحقّق الرسمية بين "المهن المنظّمة والمهن غير المنظّمة" (UNESCO, 2018a, p. 103). أما بالنسبة للاجئين والمهاجرين، الذين غالبًا ما يفتقرون إلى أدلّة على خبرتهم في العمل ومؤهّلاتهم الرسميّة، فقد تكون عمليّة الاعتراف بالتعلّم المسبق معقّدة وتستغرق وقتًا طويلاً وتتطلّب موارد مكثّفة.

وجدت مراجعة لـ 124 مشروع للمصادقة يموّلها الاتحاد الأوروبي وتعمل في إطار برنامج التعلم مدى الحياة والصندوق الاجتماعي الأوروبي أن القليل من المشاريع ضمنت على وجه التحديد ألا يتمّ التقليل من المهارات والكفاءات السابقة للمهاجرين في البلد المضيف، بل استخدمت معظم المشاريع أنظمة المصادقة ذاتها للمواطنين و المهاجرين. وبدا أنّ تأثير أنظمة المصادقة هذه يعطي ميّزات للمهاجرين المهرة ذوي الأجور العالية مقابل المهاجرين ذوي الأجور المنخفضة (Souto-Otero and Villalba-Garcia ، 2015).

يمكن أن تلعب التكنولوجيا دورًا حيويًا في تسهيل عملية الاعتراف والتحقق والاعتماد و وتسريعها؛ يمكن للتكنولوجيا مثلًا، معالجة نقص الشفافية والمعلومات في عمليّة الاعتراف والمصادقة والاعتماد. علاوة على ذلك، يمكن لبوابات الإنترنت توفير معلومات مفصلة بعدة لغات، مثل (موقع Annerkenung Deutschland [للاعتراف في ألمانيا]، المتاح بتسع لغات. أما الأداة الأخرى لتسريع عمليّة الاعتراف فهي European Skills Passport التي أصبحت الآن بالية. كانت الأداة تتألّف من سيرة ذاتية يتمّ إدراجها على الإنترنت حيث يمكن تحميل الوثائق الرسمية لتمكين المؤسسات والسلطات من التصديق على المهارات والإنجازات التعليميّة. في ألمانيا، قامت Bundesagentur für Arbeit (وكالة التوظيف الفيدرالية) بتطوير MYSKILLS، وهي أداة تقييم ذاتي بمساعدة الكمبيوتر تساعد الباحثين عن عمل على المصادقة على مهاراتهم وإنجازاتهم السابقة (Bundesagentur für Arbeit, 2022).

خلافًا للاجئين، يبقى النازحون داخليًا مقيمين أو مواطنين في بلدهم يتمتّعون بالحقوق المرتبطة به. تحتاج البلدان عمومًا إلى ضمان عمليّات تسجيل النازحين داخليًا لتزويدهم بالمساعدة التي يحتاجونها في الوصول إلى التعليم أو العمل. ومع ذلك، يمكن أن تمنع الحواجز القانونية أو الواقعيّة، مثل اللغة والتوثيق وأنظمة الإقامة، النازحين داخليًا من المشاركة في التدريب المهني المحلي أو برامج استحداث فرص العمل، في حين أن الأنظمة الخاصة بشهادة الكفاءة يمكن أن تعني أن المؤهلات المهنيّة أو التدريب غير معترف بها لأسباب تعسفيّة (Brookings-Bern Project on Internal Displacement, 2008).

٣.٢ الاحتياجات المتباينة للشباب والكبار اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليا

٣.٢.١ خلفيات لغوية متنوعة

قد يكون اكتساب لغة جديدة بإتقان تحديًا كبيرًا لا سيما متى كان المتعلّم ضعيف المهارات في القراءة والكتابة في لغته الأم (Dahm and De Angelis, 2018). وقد وجدت مراجعة منهجيّة أن أربعة عوامل رئيسة تؤثر على تعلم لغة ثانية: (1) مستوى اتقان اللغة المحكيّة باللغة الأم للمتعلّم، (2) مستوى إتقان الكتابة باللغة الأم للمتعلّم، (3) التعرّض للقراءة والكتابة داخل أماكن التعليم النظامي وخارجه واختبارها، و (4) مدى اندفاع المتعلم للتعلم (Burt, Peyton and Schaetzel, 2008).

يقدّر مركز اللّغات الأجنبيّة التابع لمعهد الدفاع للغات في الولايات المتحدة أن المتعلّم يحتاج إلى ما بين 780 و 2200 ساعة من التدريس ضمن دورة ذات موارد جيّدة بالإضافة إلى الانغماس اللغوي بعيدًا عن ناطقي لغته الأم لتحقيق مستوى مناسب من الكفاءة في لغة أجنبية. تعتمد سرعة اكتساب اللغة ومستواها أيضًا على مدى تشابه اللغة الجديدة مع اللغة الأولى، وبخاصة طريقة الكتابة التي تستخدمها، وتقدّر مصادر أخرى أن الأمر يستغرق من ثلاث إلى خمس سنوات لاكتساب الكفاءة اللغوية بلغة أجنبية (UNESCO, 2018b).

بالإضافة إلى ذلك، في دراسة حول متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، حدّد بيرت وبيتون وشيتزل (المرجع ذاته) ست مجموعات من المتعلّمين البالغين بناءً على خلفيّاتهم اللغويّة الاجتماعيّة:

- متعلّمون سابقون، ليس للغتهم الأم شكل مكتوب أو هو في طور التطوير (مثل العديد من لغات السكان الأصليين) ؛
- المتعلمون الأميّون، الذين لم يكن لديهم وصول سابق إلى دروس محو الأمية؛
- المتعلمون شبه الأميين، الذين لديهم وصول محدود إلى دروس محو الأميّة؛
- المتعلّمون غير الأميين ولكن غير الملمّين بالأبجدية، الذين يجيدون القراءة والكتابة بلغة مكتوبة بخط غير أبجدي (مثل نظام تدوين اللغتين الصينيّة واليابانيّة)؛
- المتعلّمون بغير الأحرف اللاتينية، الذين يجيدون القراءة والكتابة بلغة مكتوبة بأبجدية غير لاتينية (مثل العربيّة واليونانيّة والكوريّة والروسيّة والتايلانديّة) ؛
- المتعلّمون بالأبجدية الرومانيّة، أي الذين يجيدون القراءة والكتابة بلغة مكتوبة بأبجدية لاتينيّة (مثل الفرنسيّة والألمانيّة والإسبانيّة)، ويقرؤون من اليسار إلى اليمين.

يعدّ تعلّم لغات أخرى وتطوير معرفة القراءة والكتابة أمرًا معقدًا للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا، حيث لا يكون من الممكن عادةً تقديم برامج محو الأمية باللغات كافة. ومع ذلك، فقد ثبت أنّ التعليم المتعدد اللغات المستند إلى اللغة الأم يفيد المتعلّمين لجهة تطوير لغتهم وتحفيزهم ونتائج التعلّم (UIL, 2016a). كما تعزّز هذه المقاربة أيضًا الهويّة الثقافيّة وترعى تمكين المجتمعات المحليّة في السياقات المجتمعيّة المتنوعة لغويًا وثقافيًا (المرجع ذاته).

عند اختيار الأولويّات، يبرز خطر تنفير مجموعات معيّنة من المتعلّمين. ففي إقليم كردستان العراق، لم يذهب أيّ من اللاجئين السوريين الـ 220 الذين هم في سنّ الدراسة والقاطنين في داراتو، إحدى ضواحي أربيل، عاصمة إقليم كردستان العراق، إلى أيّ من المدارس الحكوميّة، لأنّ لغة التدريس كانت في الغالب كرديّة، أي السورانيّة. وقد رأى الطلاب في اللغة السورانيّة عقبة أمام التعلّم، وفضّلوا الدراسة والحصول على شهادة باللغة العربية، لأنها ستكون أكثر صلة بحياتهم عند عودتهم في نهاية المطاف إلى الجمهوريّة العربيّة السوريّة (Ahmadzadeh et al., 2014). لذلك، قد يتطلّب توفير محو الأمية المناسب طرقًا تعليميّة يعتمدها المعلمّون ثنائيو اللغة أو متعدّدو اللغات، وهو أمر غير متاح دائمًا.

يمكن أن ينشأ تعقيد آخر من عدم اليقين بشأن مدة الإقامة في مكان معيّن، وكذلك نوع الانتقال والغرض منه وظروفه (إما من بلد إلى آخر، أو داخل البلد ذاته أو العودة إلى مكان الإقامة الأصلي). ويزداد الوضع صعوبة بالنسبة للمتعلّمين الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة بلغتهم الأم؛ فتشير الوقائع إلى أن هذه المجموعة بحاجة إلى 7 إلى 10 سنوات لتعلّم لغة ثانية (Collier, 1989). ففي أوغندا وإثيوبيا، مثلًا، اللتان تستضيفان أكبر عدد من اللاجئين في إفريقيا، يأتي معظم اللاجئين من جنوب السودان، وهي دولة يبلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة فيها 27% فقط (Lanciotti, 2019). لذلك من المحتمل أن يكون لدى هؤلاء اللاجئين مهارات قليلة أو معدومة في معرفة القراءة والكتابة بسبب تأثير الصراع المستمر على تعليم الأطفال والشباب وكذلك البنية التحتية المتخلّفة في البلاد والقدرة المحدودة لنظام التعليم على معالجة محو الأمية لدى المواطنين. في الولايات المتحدة الأمريكية، تمّ تصنيف 58 في المئة من الأشخاص الذين وصلوا كلاجئين على أنهم يتمتّعون بإتقان محدود للّغة الإنجليزية حتى بعد أكثر من 20 عامًا من الإقامة (UNESCO, 2018a). ويشير ما سبق إلى أن عددًا كبيرًا من المهاجرين يمكن أن يقضوا بقية حياتهم في البلاد من دون الوصول إلى مستوى أعلى من الكفاءة في لغة (لغات) البلد المضيف، ممّا قد يؤثّر على جودة حياتهم.

تعدّ المشاركة والتمثيل في المجالات الاجتماعيّة والسياسيّة من الحياة أمرًا حاسمًا للتنمية الشخصيّة، إلا أنها عائق للّاجئين والمهاجرين الذين لا يتحدّثون أو يفهمون لغة البلد المضيف. لذلك يجب أن يتجاوز تعليم الكبار تعليم الكتابة والقراءة واللغة لهذه الفئات الضعيفة ويشجع المزيد من المتعلّمين على إسماع أصواتهم (Grotlüschen et al., 2021) .

يمكن التواصل الاجتماعي مع الناطقين الأصليين أن يساعد الوافدين الجدد على اكتساب شعور بالانتماء. فيقدّر المهاجرون الجدد (Pozzo and Nerghes, 2020) وبخاصة النساء المهاجرات، فرص الحياة الواقعيّة لممارسة مهارات لغوية جديدة في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية (Adamuti-Trache, Anisef and Sweet, 2018). فإنّ برامج محو الأمية الشاملة التي تجمع الناطقين الأصليين باللغة وغير الناطقين بها معًا للتعلّم، لها فوائد بعيدة المدى تتجاوز اكتساب لغة ثانية. علاوة على ذلك، يزداد الدافع لتعلّم لغة ثانية عندما يرى المتعلّمون التأثير على حياتهم اليوميّة، مثل الوصول السريع إلى المواطنة وفرص أفضل في سوق العمل.

لذلك يجب أن تبني مناهج محو الأمية للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا على المهارات اللغوية للمتعلمين وأن تخلق بيئة تعليميّة مؤاتية تشجّع على التفاعل. وتشير أمثلة عن المخرجات الإيجابيّة في تعلّم اللغة الثانية إلى تكييف المقاربات القائمة على مخزون الكلمات (أي مساعدة متعلمي اللغة الثانية على رؤية لغتهم الجديدة كمورد وظيفي في بيئتهم الجديدة)، وتعديل الاستراتيجيات التعليمية والمواد التعلّمية لتكون أكثر ملائمة ثقافياً وإعطاء أهميّة للّغة الأولى للمتعلمين وللكفاءة الذاتية (Kalocsányiová, 2017). يرد خيار آخر هو نهج محو الأمية التحويلي (Dooley and Thangaperumal, 2011)، حيث تدعو أصول التدريس المتعلّمين لممارسة مهاراتهم اللغوية من خلال التفكير النقدي والانخراط في حوار بناء حول تجاربهم. يمكن لمثل أصول التدريس التحرّرية والمضادة للهيمنة" هذه (Heinemann, 2017, p. 18) أن تضع ديناميكيات القوة موضع تساؤل وتؤدي إلى نتائج أكثر إنصافًا لتعلم اللغة للمتعلمين من أصول مهاجرة.

٣.٢.٢ الإقصاء والتفاوتات المتقاطعة

تُعتبر مجموعات مختلفة على أنّها مقصيّة عن دروس محو الأمية أو توفير التعليم بدرجات متفاوتة بسبب عوامل مثل الجنس والإعاقة والعمر. وتشير التفاوتات المتقاطعة هنا إلى التفاوت بين المجموعات التي تحدّدها جوانب بارزة للهويّة وتحدث عندما ينتمي الشخص إلى مجموعات مقصيّة متعدّدة، مثل النساء ذوات الإعاقة أو من يُصنّفون في أفقر الفئات الخمسية في المناطق الريفية (Crenshaw, 1989; Stewart, 2014).

الفتيات والنساء

ينعكس عدم المساواة في التعليم بين الفتيات والنساء في معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة المقدّر بنسبة 8 في المئة فقط بين اللاجئات (UNHCR, 2016b). ووجدت الأبحاث التي أجرتها أستراليا أنّ بعض النساء البالغات المؤهّلات لمتابعة هذه الدروس يفضّلن مراكز التعلّم المجتمعيّة غير النظاميّة على المدارس النظاميّة لأسباب شخصيّة واجتماعية وثقافيّة، مثل التزام أقل، ومدّة أقصر للدورات، وبيئات مريحة بدون تقييم رسمي (Ahmad, Armarego and Sudweeks, 2017). وتواجه النساء أيضًا مجموعة من التحدّيات الأخرى المرتبطة بالنوع الاجتماعي، مثل توقّعات عمل المرأة في المنزل، وندرة المواصلات، ونقص الوصول إلى المنتجات الصحّية. وقد تكون هذه المشكلات أكثر حدّة للأمّهات العازبات (Gladwell et al., 2016; Hanemann, 2018; UIL, 2019). كما أن المعلّمات والمربّيات غير ممثّلات في حالات اللجوء، وتشكّل المخاوف الأمنية والتحيّزات الثقافيّة المشاكل الرئيسة التي تواجهها النساء (UNESCO, 2018a). وينطبق هذا الأمر على كلّ من توظيف المعلمات في مخيمات اللاجئين ومخيمات النازحين داخليًا ويؤثّر على استبقائهنّ.

ذوي الإعاقة

تفترض الأبحاث التي أجريت حتى الآن حول تجربة الشباب والبالغين اللاجئين والمهاجرين والنازحين من ذوي الإعاقة في برامج محو الأمية أن مشاركتهم محدودة للغاية. فمثلًا، على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها أوغندا لإدراج نساء جنوب السودان في دورات محو أمية الكبار، قلّة من ذوات الإعاقة شاركن(Lanciotti, 2019) . ومع ذلك، كشفت دراسة أجريت عام 2019 عن اللاجئين والمهاجرين والنازحين الناطقين باللغة العربية أن حوالي 10 إلى 30 في المئة من 3200 لاجئ سوري يعيشون في الأردن ولبنان يعانون من شكل من أشكال الإعاقة (Banes, Allaf and Salem, 2019).

تشمل الإعاقات التي يعاني منها اللاجئون الإعاقات الجسديّة والحسيّة والفكريّة والأمراض المزمنة والإصابات. كما أن احتمال أن يبلّغ اللاجئون من ذوي الإعاقة عن ضغوط نفسيّة يتعرّضون لها هو ضعف احتمال أن يبلّغ بها اللاجئون عمومًا؛ ويرتفع المعدّل ليبلغ أكثر من 65 في المئة لدى اللاجئين الذين تبلغ أعمارهم 60 عامًا أو أكثر. علاوة على ذلك، أفاد ما يقدر بنحو 45 في المئة من اللاجئين ذوي الإعاقة عن مشاكل في أداء أنشطة الحياة اليومية (Handicap International, 2014)، بما في ذلك العقبات التي تحول دون الوصول إلى فرص محو الأمية والتعليم بسبب نقص وسائل النقل المناسبة التي توصلهم إلى مواقع التعلّم في المخيمات أو المدن، والعوائق الماديّة، والنقص في تدريب المعلّمين على الممارسات التعليميّة الشاملة، والوصمة الاجتماعيّة، ونقص أجهزة التكنولوجيا المساعدة أو فقدانها (Handicap International, 2014; Smith-Khan and Crock, 2018; UNESCO, 2018a).

تجسّد هذه الحواجز مفهومًا مركزيًّا في اتفاقيّة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تنص على أنه في حين أن العاهة وحدها لا تؤدّي إلى الإعاقة، فإن الفشل في التكيّف مع الأمر وعدم مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة يتسبّب بذلك (UNESCO, 2018a). لذلك، جرى اقتراح استخدام ما يسمّى بالتصميم الشامل للتكنولوجيا، وهو تصميم يستند إلى إطار التصميم الشامل للتعلم (UDL)، من أجل مناهج شاملة ومرنة، كطريقة تسمح للمحتوى الرقمي والمنصات والأجهزة والبنية التحتية باستيعاب المتعلمين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين ذوي الإعاقة في السياقات الناطقة بالعربية (Banes, Allaf and Salem, 2019).

موقع المخيّمات

قد يواجه الأشخاص المقيمون في مخيمات اللاجئين حالات اقصاء من الفرص التعليميّة، سواء كانت تلك الفرص رقميّة أم لم تكن، وذلك بسبب الافتقار إلى حرية التنقل - وبخاصة حق الدخول والخروج من المخيّم وإليه بحرية. كما عليهم الاعتماد على البنية التحتية للمواصلات والاتصالات المتوفّرة في المخيّم، حيث لا سلطة لهم عليها وإن توفّرت فهي محدودة (Gladwell et al., 2016; Hanemann, 2018). على العكس من ذلك، قد يجد اللاجئون وطالبو اللجوء في أوروبا نفسهم ينتقلون بشكل متكرر قبل الثبات في مكان دائم، ممّا يعني أنهم إذا تمكّنوا من بدء دورة تدريبيّة، فإن تعلّمهم سيتوقف(Hanemann, 2018) . وقد تشمل العوامل الأخرى التي تمنع اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا من متابعة الدورات المتاحة، الحاجة إلى العمل في الوقت المحدّد لساعات الحصص، وعدم توفّر من يرعى الأطفال أثناء حضور الدورات، والرفاه النفسي الاجتماعي (UNESCO, 2018a).

٣.٢.٣ الصدمات النفسية وتعلم اللغة ومحو الأمية

من المعروف أن الإجهاد والصدمة يعيقان الوظائف المعرفية مثل الانتباه والتركيز والذاكرة العاملة، وكلها تؤثر سلبًا على التعلم (Van der Kolk, 2014). فتتأثر الصحّة النفسيّة للاجئين بسبب الضغوط الناشئة عن تغيير الموطن مثل إجهاد الهجرة، والتوتّر بسبب التثاقف، والصدمات النفسية الناتجة عن العنف المُعاش في النزاعات والحروب (Finn, 2011). ويعتبر الاكتئاب، والعودة السريعة بالذاكرة إلى الماضي، والشعور بعدم الأمان، والإحجام عن الثقة، بالإضافة إلى فقدان التركيز والذاكرة، كلّها أعراض ما يسمّى بصدمة اللاجئين (Finn, 2011; Isserlis, 2000). أمّا اللاجئون البالغون، فيمكن أن تستمر عليهم الآثار الضارة لهذه الصدمات والتوتر لمدة عقد أو أكثر بعد الهجرة (Cerna, 2019).

في حين تندر الأدبيات حول النازحين داخليًا، تعتبر غالبيّة أسباب النزوح هي ذاتها. والأمر سيّان لجهة ضغوط الهجرة التي التي تجتمع وتتمثّل في عمليّة التثاقف التي تحدث عند التكيّف مع بيئة جديدة (Bustamante et al., 2017). ولهذه الضغوط الرئيسة تداعيات في مجالات مختلفة، بما في ذلك الصحّة النفسيّة. في الواقع، ووفقًا لدراسة أجراها بوستامانتي وآخرون. (المرجع ذاته)، يعاني 47 في المئة من المهاجرين من اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)، ويعاني اللاجئون معدلًا يساوي ضعف معدل معاناة العمال المهاجرين.

وللصدمة تأثير ضار على التعلم قد يكون من الصعب اكتشافها؛ فعلى سبيل المثال، قد تكون بعض الأنشطة المدرسية بمثابة محفزات عاطفية للناجين من المواقف الصادمة يمكن أن تؤدي إلى استجابة ما يسمى "الهرب أو المواجهة" ، أو نوبات ذعر أو مشاعر من الغضب واليأس (Stone, 1995, as cited in Palanac, 2020). ويكون ردّ الفعل الشائع للتعامل مع هذا الدفق من الانفعالات هو الانفصال عن الأفكار والمشاعر والذكريات المؤلمة والشعور بالذات (Van der Kolk, 2014). فقد يسيء الميسّرون غير المدربين فهم سلوكيّات مثل الافتقار إلى الحافز خلال دروس تعليم الكبار وسياقات التعلم. ومع ذلك، فإن البحوث والتدريبات المتعلّقة بطرق التدريس المراعية للصدمات محدودة ومبعثرة في مختلف المجالات، بما في ذلك تعليم اللغة الإنجليزية، والدراسات حول اللاجئين، وعلم النفس المتخصّص بالصدمات وعلم النفس الإيجابي (Isserlis, 2000). نتيجة لذلك، يجد المعلّمون صعوبة في اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع هؤلاء المتعلمين. علاوة على ذلك، فإن معظم طرق التدريس المراعية للصدمات والمتوفّرة للّاجئين تستهدف الأطفال في المقام الأول (UNHCR, 2019a).

تؤكد ممارسات التدريس المعترف بها المستندة إلى الصدمات على الاستماع إلى المتعلمين والإشارة إلى أيّ احتمالات عنف قد تبرز بشكل أو بآخر. كما أن هذه الأنشطة تكيّف المحتوى والأنشطة التي تهدف إلى منح المتعلّمين مساحة وخيارًا، ممّا يمكّنهم من اختيار مستوى مشاركتهم. بالإضافة إلى ذلك، تساعد هذه الممارسات في الوصول إلى موارد المجتمع وتجنّب الافتراض بأن المتعلّمين المهاجرين هم كافة ضحايا الصدمات (Isserlis, 2000). كما أنّ توفّر هيكل واضح للمقرّر وأقران مألوفين ومعلّمين موثوقين وطويلي الأمد أمور تدخل هي الأخرى بين العوامل الحاسمة لنجاح الطلاب وهي تساعد على تطوير ثقتهم وبنائها (Finn, 2011).

3.3 محو الأمية المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين و النازحين داخليا

نظرًا للمرونة والقدرة على التكيّف مع الحالات الشخصيّة، يمكن أن توفّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في ظل الظروف المناسبة وفي حال توسيع نطاقها بشكل مستدام، فرصًا تعليمية لكل من اللاجئين من الشباب والبالغين والمهاجرين والنازحين داخليًا (Joynes and James, 2018; Lewis and Thacker, 2016; UNESCO, 2018b). في الواقع، أظهرت الدراسات أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن يكون لها تأثير كبير على مراحل دورة الهجرة كافة؛ أي قبل الهجرة وبعدها وأثناء إعادة التوطين (Hiller and Franz, 2004).

ومع ذلك، لا بدّ من التذكّر أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم محو الأمية والتعليم لا ينبغي أن يكون منعزلاً بل يجب أن يتفاعل مع قضايا النوع الاجتماعي والثقافة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية (Dahya and Dryden-Peterson, 2016; Jones et al., 2017). وقد لوحظ أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تضيف المزيد من التحديات إلى تعلّم القراءة والكتابة بين متعلمي اللغات الأجنبية من اللاجئين، الذين يواجهون عوائق كبيرة وهم يتكيّفون مع بيئات اجتماعيّة وثقافية غير مألوفة ويتعاملون في الوقت ذاته مع الأجهزة والأنظمة الرقمية والتطبيقات والمعلومات عبر الإنترنت (Smyser, 2019).

تُقيّم الأقسام التالية الأدلة المتاحة لإظهار المناهج المختلفة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم القراءة والكتابة وتعلّم الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. وتتمّ معالجة المتطلبات الأساسية من حيث ملكيّة الجهاز ومدى الاتصال وتغطية البث والقدرة على تحمّل التكاليف مع إظهار القيمة التعليميّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمحو الأمية وتعلم اللغة.

ويبحث هذا القسم أيضًا في التطورات الأخيرة في مجال التعلّم بمساعدة الهاتف الجوّال، واحتياجات المتعلمين والمهارات الرقميّة المحدّدة للمجموعات الثلاث المستهدفة، والمواد التعليمية الإضافيّة التي يمكن استخدامها، وقدرات المعلّمين والميسّرين والمربّين على تعزيز استخدام الوسائل المبتكرة لتلبية احتياجات محو الأمية للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليا.

3.3.1 مقاربات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعلم القراءة والكتابة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا

يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي تشمل الراديو والتلفزيون والأفلام والتقنيّات الرقميّة، أن توفّر برامج محو الأمية لعدد كبير من المهاجرين والمشرّدين الذين لن يتمكّنوا الحضور شخصيًا (Hallgarten, Gorgen and Sims, 2020; UNHCR, 2016a; UNESCO, 2018b). ففي أعقاب جائحة COVID-19 في عام 2020، أتاحت الإذاعة والتلفزيون والتقنيّات الرقميّة، أو مجموعات منها، الوصول إلى الموارد والبرامج المخصّصة لمحو الأمية على الرغم من التباعد الاجتماعي وتدابير الصحة والسلامة الأخرى التي تؤثر على أنشطة مثل الصفوف الدراسية الكبيرة بالحضور الشخصي.

وتعتبر البيانات المتعلّقة بنفاذ اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات شحيحة وذات سياق محدّد للغاية؛ ويوفّر الجدول 3.1 بديلاً عن طريق مراجعة البيانات المتوفّرة على المستوى الوطني والمتعلقة بأنواع متعدّدة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد تمّ تحديد البلدان الخمسة الأولى المرسلة من جهة والمضيفة من جهة أخرى، لكلّ مجموعة سكانيّة، والهدف من ذلك توفير نظرة شاملة عن البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لديها ومستوى النفاذ إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأكثر شيوعًا وأنواع الاتصال للفرد الواحد.

الجدول ٣.١ بيانات عن نفاذ اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا إلى أنواع متعدّدة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الواردة من بلدان المنشأ وبلدان الإقامة الحالية الأساسيّة (٪). المصدر: الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٢٠، ٢٠٢١

	نسبة الأسر التي تملك						
	راديو	تلفزيون	هاتف جوّال	نسبة الافراد الذين لديهم هاتف جوّال	اشتراك شغّال بالتواصل الخلوي الجوال لكل ١٠٠ نسمة*	اشتراك شغّال بالنطاق العريض المتنقّل لكلّ ١٠٠ نسمة*	النسبة المئويّة للسكّان الذين يستخدمون الانترنت#
دول المنشأ الخمس الرئيسة للاجئين بحسب العدد (بما فيها فلسطين ضمن وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأنروا)							
أفغانستان	-	-	-	47% (2016)	59	19	11%
الجمهورية العربيّة السورية	-	-	-	-	114	12	34%
جنوب السودان	-	-	-	-	20	6	8%
جمهورية فنزولا البوليفاريّة	-	-	-	-	47	54	64%
ميانمار	15.2 (2017)	54.5 (2017)	81.5 (2017)	62% (2017)	114	93	23.6%
فلسطين	55.6 (2019)	90.7 (2019)	97.3 (2019)	75% (2019)	86	19	70.6%
الدول المضيفة الخمس الرئيسة بحسب العدد							
تركيا	-	-	99.4	-	97	75	74% (2019)
كولومبيا	69.7 (2018)	90.7 (2018)	95.2 (2018)	73% (2019)	132	59	65%
الباكستان	6.4	62.8	93.9	45% (2019)	76	35	17% (2019)
أوغندا	59	19.1	76.9	-	57	13	24%
ألمانيا	-	-	-	-	128	87	88% (2019)
أكبر خمس دول من حيث عدد النازحين داخليًا							
جمهوريّة الكونغو الديمقراطية	37.6 (2017)	19.4 (2017)	46.5 (2017)	-	43	20	9%
كولومبيا	69.7 (2018)	90.7 (2018)	95.2 (2018)	73% (2019)	132	59	65%
الجمهورية العربيّة السورية	-	-	-	-	114	12	34%
اليمن	-	-	-	-	54 (2018)	6 (2017)	27%
أفغانستان	-	-	-	47% (2016)	59	19	11%
أكبر خمس دول منشأ من حيث عدد المهاجرين							
الهند	-	-	-	-	84	47	20.1%
جمهورية الصين الشعبية	-	-	-	-	122	97	70.6% (2020)
المكسيك	53.9 (2019)	92.5 (2019)	89.4 (2019)	71% (2015)	96	76	72% (2020)
الاتحاد الروسي	-	-	-	97% (2019)	164	97	85% (2020)
الجمهورية العربيّة السورية	-	-	-	-	114	12	34%

*أرقام من 2019، إلا في حال ذكر خلاف ذلك. # أرقام من العام 2017، إلا في حال ذكر خلاف ذلك

تعلّم القراءة والكتابة عن طريق الراديو

غالبًا ما يُعتبر الراديو أحد أكثر تقنيات البث المتاحة نظرًا للتكلفة المنخفضة وانتشاره الواسع (Hallgarten, Gorgen and Sims, 2020) ؛ ومع ذلك، يوضح الجدول 3.1 أن المهاجرين واللاجئين والنازحين داخليًا في غالبيّة بلدان المنشأ والمقصد التي يعيشون فيها، نادرًا ما يملكون أجهزة الراديو مقارنة بالتلفزيون والهواتف الخلوية الجوّالة. في الوقت نفسه، قد يكون الراديو أكثر ملاءمة في ظروف ودول معيّنة، مثل أوغندا (انظر الجدول 3.1)، نظرًا لأنه متاح للأفراد غير القادرين على تحمّل تكاليف أشكال التكنولوجيا الأخرى وأولئك الذين يعيشون في المناطق الريفيّة حيث تغيب تغطية التلفزيون أو الهاتف الجوّال.

ولطالما استخدم التعليم التفاعلي عبر الراديو (IRI) لمعالجة النقص في الموارد التعليميّة بين اللاجئين والأطفال الريفيين ولسدّ الحاجة إلى برامج تعليميّة للشباب والبالغين الذين تسرّبوا من المدرسة أو من التعليم النظامي (Bosch, 2004). وترد أدلّة موثّقة بطريقة جيّدة على التحصيل العلمي، وزيادة المشاركة المدنيّة، وتحسّن النتائج على الصحة والعوائد الاقتصادية من مشاركة المتعلّم في التعليم التفاعلي عبر الراديو (المرجع ذاته). كما أنّ الراديو هو أيضًا القناة الإعلامية المهيمنة في بعض البلدان (Winthrop and Smith, 2012). فخلال جائحة كوفيد 19-، استخدمت 92 في المئة من البلدان المنخفضة الدخل الراديو للتعلّم عن بعد استجابة لإغلاق المدارس، مقارنة بـ 25 في المئة من البلدان ذات الدخل المرتفع، مما يشير إلى أهمية الراديو للتعلم في البلدان التي يرتفع فيها عدد السكان من اللاجئين والنازحين داخليًا (UNESCO, UNICEF and The World Bank, 2020).

في الوقت نفسه، لا ينبغي افتراض أنّ النفاذ إلى أجهزة الراديو أفضل من دون أدلّة داعمة. ففي الهند مثلًا، أظهر استطلاع للرأي حصل عام 2017 أن نسبة ملكيّة الأسر لأجهزة الراديو هي 8 في المئة مقارنة بنسبة 65 بالمئة لملكية التلفزيون المنزلي ونسبة 90 بالمئة لملكية الهاتف الجوّال (أي الهواتف المميزة والهواتف الذكية) (Van Cappelle et al., 2021). وفي أفغانستان، أفاد حوالي 50 في المئة من الشباب النازحين داخلياً عن وجود راديو في منازلهم مقابل 25 بالمئة للتلفزيون؛ ومع ذلك، فإنّ ما يقارب 100 في المئة لديهم إمكانية الوصول إلى هاتف جوّال ولو بسيط المواصفات. ومع ذلك، وعلى الرغم من اختلاف التعرض إلى وسائل الإعلام الكبير بحسب الجنس والمقاطعة، فإن أقل من 5 في المئة قد استخدموا الإنترنت على الإطلاق. وبرز أنّ الراديو والتلفزيون هما أكثر أشكال التعرّض لوسائل الإعلام شيوعًا، (Alami et al., 2019). لذلك، يعتبر نوع النفاذ إلى التكنولوجيا وتعرّض المشاركين في برامج محو الأمية للمعلومات أمرًا مرتبطًا بالسياق ومتنوعًا.

كما يُعدّ مشروع التعليم عن بعد ومحو الأمية في الصومال (SOMDEL) أحد الأمثلة على البرامج الإذاعية الناجحة للشباب النازحين داخليًا بسبب النزاع. فقد وضع برنامج SOMDEL منهجًا مكثفًا يركّز على الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، والدراسات البيئية، والمهارات الحياتية وسبل العيش، والاكتفاء الذاتي الاقتصادي. وتمكّن من الوصول إلى نسبة كبيرة من النساء، لا سيّما أنّ النساء يشكّلن 75 في المئة من المتعلمين. ويستخدم SOMDEL نهج التعلّم المختلط الذي يجمع بين البث الإذاعي الأسبوعي لمدة نصف ساعة مع المواد المطبوعة والتعليمات الشخصية المجتمعيّة الأسبوعيّة التي يقدّمها معلّمون متطوّعون يتلقّون الحد الأدنى من الأجور. ويتمّ توفير البث الإذاعي المسجّل لأولئك الذين ليس لديهم تغطية إذاعية أو يعملون أثناء ساعات البث المحدّدة لتمكين قطاع عريض من السكان النازحين داخليًا من الوصول إلى المحتوى (UIL, 2016b).

تعلم الإلمام باللغة والقراءة والكتابة عبر التلفزيون

يوضح الجدول 3.1 أن اختراق التلفزيون عمومًا في بلدان المنشأ والمقصد للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا، أوسع من الراديو ولكنّه أقل من الهواتف الخلويّة الجوّالة. فيقدّم التلفزيون مجموعة من المزايا لتعلّم القراءة والكتابة نظرًا لأنه متاح، ولاعتماده على الصور المتعددة الأشكال، والصيغ الصوتية والإملائية، والمتعة التي يقدمها للناس (Richards, 2015). ويشجّع التلفزيون تعلّم اللغة من خلال تحسين فهم الاستماع واكتساب المفردات والتوعية على الثقافات الأخرى. فغالبًا ما يذكر متعلّمو اللغة الثانية أنهم يعتبرون مشاهدة الأفلام والبرامج الأخرى على التلفزيون طريقة جيدة لتعلّم اللغة (المرجع ذاته). وغالبًا ما تزوّد المسلسلات التلفزيونية المتعدّدة الحلقات المشاهدين بتعليقات توضيحية [5] أو تسطير أدنى [6] تساعدهم على تعلم الكلمات والعبارات اليومية، وهي عملية تعرف باسم «توفير الموارد»(Hanf, 2014, in Richards, 2015). وفي دراسة أجراها بيري وموسيس Perry and Moses (2011) على اللاجئين السودانيين البالغين القاطنين الولايات المتحدة، لقد ساعدت التعليقات التوضيحية المغلقة المجموعة المستهدفة على ممارسة المهارات المكتسبة في اللغة الإنجليزية.

محو الأمية وتعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب

راجعت مجموعة أخرى من البحوث استخدام أجهزة الكمبيوتر لمحو الأمية وتعلّم اللغة بين اللاجئين والمهاجرين المستقرّين في البلدان ذات الدخل المرتفع مثل أستراليا وهولندا والسويد والولايات المتحدة الأمريكية (Spotti, Kluzer and Ferrari, 2010; Van Rensberg and Son, 2010)؛ لكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ معظم هذا البحث كان سابقًا لظهور تكنولوجيا الهاتف الجوّال وبالتالي لا يعالج القدرة على تحمّل تكاليف الهاتف الجوّال وطاقته والنطاق العريض الجوّال وقابلية حمله. وتعكس النسبة الأقل بكثير من الأسر التي تمتلك جهاز كمبيوتر مقارنة بتلك التي تمتلك هاتفًا جوالًا والواردة في الجدول 3.1 هذا التحوّل. ففي شمال العراق، مثلًا، وجدت دراسة استقصائيّة حول اللاّجئين والنازحين داخليًا أنه في ما يتعلّق بالنازحين، استخدم 3 في المئة فقط منهم الأجهزة اللوحيّة، و 8 في المئة أجهزة الكمبيوتر الجوّالة و 1 في المئة أجهزة الكمبيوتر المكتبيّة. في المقابل، كان اللاجئون أكثر قدرة على الوصول إلى الأجهزة اللوحية بنسبة 15 في المئة، وكذلك أجهزة الكمبيوتر الجوّالة (34 في المئة) وأجهزة الكمبيوتر المكتبية (9 في المئة). وكان استخدام الهواتف الذكية بين المجموعتين أعلى من ذلك، فبلغ ٪70 للنازحين و ٪87 للاجئين (Sabie et al., 2019).

ومع ذلك، فإن الاستخدام المستمرّ لأجهزة الكمبيوتر في سياقات الطوارئ وتعلّم اللغة في البلدان المتقدمة يُظهر استمرار ارتباطها بالمناقشات حول برامج محو الأمية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فتوفّر أجهزة الكمبيوتر المرونة في تعلّم اللغات وتطوير معرفة القراءة والكتابة، وتدعم التعلّم من خلال الألعاب التعليميّة، وتسمح للمتعلّمين بالتفاعل بعضهم مع بعض باستخدام تطبيقات مثل المنتديات عبر الإنترنت، وتمكين المعلّمين من التدريس بطريقة أكثر تمييزًا وتفرّدًا (Van Rensburg and Son, 2010) .

5 تشير التعليقات التوضيحية إلى ملاحظات توضيحية مغلقة باللغة الأصلية للفيلم أو المسلسل التلفزيوني (مثل الإنجليزية).

6 يشير التسطير إلى الترجمة التوضيحية المغلقة إلى لغة أخرى.

الهواتف الجوّالة والهواتف الذكية لتعلّم الإلمام بالقراءة والكتابة واللغة

أصبحت الهواتف الجوّالة والهواتف الذكيّة أكثر الأجهزة الرقمية التي يمكن الوصول إليها في الكثير من السياقات وبين اللاجئين والنازحين والمهاجرين. كما يوضح الجدول 3.1، فإن الجهاز الأكثر شيوعًا في معظم المنازل هو الهاتف الجوّال. فيُقدّر أن 39 في المئة من أسر اللاجئين في جميع أنحاء العالم تمتلك تقنيّات الهاتف الجوّال المرتبطة بالشبكة، بينما يمتلك 32 في المئة هاتفًا بسيط الميّزات (UNHCR, 2016a). في حين يعترف الجميع بشكل عام بقدرات التقنيات الجوّالة في مجال التعليم، وجدت المراجعات الحديثة للأدبيّات المرتبطة بمحو الأمية واللاجئين أن الأدلّة محدودة لا سيما تلك التي تشير إلى أن تطبيقات تعلم اللغة يمكن أن تدعم اللاجئين بشكل فعال في اكتساب الكفاءة في لغة أجنبية (UNESCO, 2018c).فعملية التعلّم من خلال الجوّال مقيّدة بتكلفة اشتراكات الهاتف الجوّال، وتوافر الوصول إلى الإنترنت عبره، وتوافق أنظمة التشغيل والهواتف مع المحتوى الذي يمكن الوصول إليه في سياقات اللاجئين والمهاجرين (Lewis and Thacker, 2016; Gaved and Peasgood, 2017).

وجدت دراسة استقصائية لأربعة مخيّمات في شمال العراق تستضيف لاجئين سوريين وعراقيين نازحين أنّ الهواتف الذكية كانت أكثر الأجهزة المتاحة على نطاق واسع، بنسبة 87 في المئة و 70 في المئة على التوالي. بينما شكّل استخدام الكمبيوتر الجوّال حوالي النصف (34٪ للاجئين)، ولكن نسبة استخدامه كانت أعلى بكثير من أجهزة الكمبيوتر المكتبية أو الأجهزة اللوحية (Sabie et al., 2019). أما في موضوع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فوجدت الدراسة أنّ النازحين العراقيين يعملون في ظل قيود على الموارد أكثر من اللاجئين السوريين. علاوة على ذلك، كانت معدّلات ملكيّة الهواتف الذكيّة والهواتف البسيطة الميّزات وبطاقات SIM والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر الجوّالة وأجهزة الكمبيوتر المكتبية أقلّ بين النازحين مقارنة باللاجئين. فقد كانت معدّلات ملكيّة الهواتف بين الفتيات والنساء منخفضة بشكل خاص. وذكرت التكلفة على أنها السبب الرئيس للاستخدام المحدود لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (المرجع ذاته).

وبالمثل، وجدت دراسة استقصائية عن الشباب السوريين والفلسطينيين الذين يعيشون في مصر ولبنان وفلسطين، أي في غزة والضفة الغربية، أن 95 في المئة منهم لديهم إمكانية الوصول إلى هاتف ذكي، و 85 في المئة لديهم اتصال بالإنترنت و 81 في المئة لهم وصول إلى جهاز كمبيوتر، في حين أن 21 فقط في المئة فقط كان لهم نفاذ إلى جهاز لوحي (Simas et al., 2017). ووجدت دراسة مختلطة الأساليب في مستوطنات اللاجئين في كاكوما (كينيا) وناكيفالي (أوغندا)، والتي شملت اللاجئين الشباب والبالغين من بوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية ورواندا والصومال وجنوب السودان، أنّ نسبة النفاذ إلى الهاتف الجوّال كانت 98.7 في المئة في كاكوما و 93.4 في المئة في ناكيفالي. بينما كانت نسبة ملكيّة الهواتف الذكية 44 في المئة و 26 في المئة على التوالي - وكلاهما أعلى بكثير من معدلات انتشار الهواتف الذكية الوطنية البالغة 26 في المئة في كينيا و 4 في المئة في أوغندا. واعتبر المشاركون أنّ تكلفة الجهاز هي العائق الأهم. وقد ارتفعت نسبة ملكيّة الهواتف الذكيّة بين الرجال الأصغر سناً والأكثر تعليمًا، ولم تشر الدراسة إلى أنّ للدخل تأثير مباشر على تملّك الهواتف الذكية (Hounsell and Owuor, 2018).

في ماليزيا، استخلصت دراسة استقصائية أجريت عام 2015 على العمال المهاجرين من إندونيسيا وميانمار والفلبين وبنغلاديش ونيبال أن 92 في المئة من المهاجرين يمتلكون هواتف جوّالة و 61 في المئة لديهم هاتف ذكي (ILO, 2019). في السويد، أظهرت الوقائع أنّ معظم المهاجرين الناطقين باللغة العربية الذين وصلوا إلى البلاد اعتبارًا من عام 2015 فصاعدًا لديهم هاتف جوّال يسمح لهم بالبقاء على اتصال بالأصدقاء والعائلة (Bartram, Bradley and Al-Sabbagh, 2018; Bradley et al., 2020). ويُظهر امتلاك الهواتف الجوّالة والهواتف الذكية بين المهاجرين والنازحين داخليًا والنفاذ إليها في بيئات مختلفة أن الاستخدام واسع الانتشار ومتزايد، هذا أمر أكيد، إلا أنه متنوّع ويتأثر بعوامل مختلفة، بما في ذلك نوع الهاتف والجنس والعمر ومستوى التعليم.

3.3.2 معوّقات الوصول إلى تعلّم القراءة والكتابة القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

التكلفة وإمدادات الكهرباء وتغطية الشبكة

ليست إمكانية الوصول إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوى الخطوة الأولى في تمكين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا من خلال محو الأمية والتعليم؛ وبدون الإنترنت، لن يتمكّنوا من تنزيل الموارد المتاحة للجمهور عبر الإنترنت واستخدامها. ففي أغلب الأحيان، تفتقر المخيّمات ومستوطنات اللاجئين إلى القدرة على الشبك بالوافاي Wi-Fi (اللاسلكي). وبالتالي، فإن اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا يشبكون بالإنترنت في المقام الأول عبر برامج بيانات الهاتف الجوّال. في المخيّم في شمال العراق، مثلًا، كانت شبكة الـ Wi-Fi متاحة مرة أو مرتين فقط في الأسبوع في المكتب الإداري لمنظمة غير حكومية محلية (Sabie et al., 2019). في كينيا وأوغندا، كانت الشبكة شبه معدومة في مخيّم كاكوما ولم تتوفّر إلا في مركز التكنولوجيا المجتمعية في مخيم ناكيفالي (Hounsell and Owuor، 2018). وتعتبر تكلفة شحن بطاقات SIM وشراء الهواتف الجوّالة وصيانتها وإصلاحها عائقًا كبيرًا أمام نفاذ اللاجئين والنازحين داخليًا إلى الإنترنت (Hounsell and Owuor, 2018; Sabie et al., 2019)، في حين أن المهاجرين الذين استقرّوا مؤخرًا في البلدان المتقدّمة غالبا ما يواجهون صعوبات ماليّة تعيقهم. لذلك يجب تصميم تطبيقات تعلّم اللغة للعمل على مجموعة من الأجهزة الرقمية، بما في ذلك أجهزة غير مكلفة تسمح بالتفاعل على أساس النفاذ المتقطّع إلى الإنترنت (Kukulska-Hulme et al., 2017).

تُعدّ تغطية الشبكة عاملاً آخر يؤثر على الوصول إلى منصّات التعلّم الرقميّة. فتشير التقديرات إلى أن اللاجئين، بشكل عام يتمتّعون بتغطية الشبكة مثل بقية العالم: 31 في المئة لديهم تغطية 2G، و 62 في المئة لديهم تغطية 3G، و 7 في المئة فقط لديهم تغطية 1G. ومع ذلك، وفقًا للبحث الذي أجرته مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (2016 أ)، فإن 20٪ من اللاجئين الريفيين ليس لديهم تغطية شبكية، وهذه النسبة هي ضعف المتوسط العالمي، في حين أن 63٪ لديهم تغطية 2G و 17٪ لديهم تغطية 3G. [7]

7 لمعرفة المزيد حول الفرق بين 1G و 2 G و 3 G و 4 G ، قم بزيارة 2-https://www.lifewire.com/1g-vs-2g-vs-5g-vs-3g-vs-4g-578681 [تم الدخول إلى الموقع في 13 مارس 2022].

تتباين تغطية الشبكة بشكل كبير في مستوطنات اللاجئين في كاكوما وناكيفالي، وكلاهما مخيّمان ريفيّان ومعزولان. في كاكوما، يتمتع الجميع تقريبًا بتغطية خلوية، ولكن حوالي 40 في المئة فقط لديهم تغطية 3G / 4G، ممّا يتيح الوصول إلى الإنترنت. في المقابل، يتمتّع 90 في المئة من لاجئي ناكيفال بتغطية خلوية، و 64 في المئة بشبكة الجيل الثالث 3G، وذلك بفضل برج في وسط المخيّم (Hounsell and Owuor, 2018). يُشار أيضًا إلى ضعف تغطية الشبكة كعقبة رئيسة أمام النازحين داخليًا في شمال العراق (Sabie et al., 2019).
يميل اللاجئون الذين يستقرّون في البلدان المتقدّمة من دون أن يتمتّعوا بهويّة معترف بها إلى مواجهة مشاكل كبيرة عند التسجيل للحصول على بطاقة SIM التي تؤمن النفاذ إلى الإنترنت. فيواجه اللاجئون الروهينجا هذه المشكلة في ماليزيا، حيث يتطلب شراء بطاقة SIM بطاقة هوية وطنية لا يحقّ لهم الحصول عليها (Netto et al., 2022). كما أبلغ اللاجئون في ألمانيا ممّن ليس لديهم إقامة دائمة عن صعوبات مماثلة في الحصول على اشتراك طويل الأجل في الهاتف الجوّال. كان هذا هو السبب في أن معظم المشاركين في دراسة أجريت في عام 2019 أفادوا بالاعتماد على بطاقات SIM مسبقة الدفع باهظة الثمن تمّ شراؤها في متاجر الهاتف أو محلّات السوبر ماركت (Artamova and Androutsopoulos, 2019).

قدرات المهارات الرقمية

يتطلّب استخدام الأجهزة الرقميّة تطوير مهارات محدّدة لتشغيل أجزاء مختلفة من الكمبيوتر أو الجهاز اللوحي أو الهاتف الجوّال والوصول إلى الإنترنت والتنقل فيه. وقد تمّ ذكر هذه المهارات بأكثر من طريقة مثل محو الأمية الحاسوبية ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومحو الأمية التقنيّة والإلمام بالرقميّة (Hallgarten, Gorgen and Sims, 2020; Spotti, Kluzer and Ferrari, 2010; Van Rensburg and Son, 2010). ويشير مصطلح «المهارات الرقمية» إلى بديهيات التشغيل الأساسي للأجهزة الرقميّة والاستخدام الفعّال للأجهزة والإنترنت لأغراض محو الأمية وتعلم اللغة.

تختلف مستويات المهارات الرقميّة للاجئين والمهاجرين بشكل كبير، فيحتاج البعض إلى دعم وتوجيه مكثّفين كجزء من برامج محو الأمية والتعليم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فمثلًا، في حين يُنظر إلى اللاجئين السوريين على أنهم `` خبراء في التكنولوجيا ‹› (UNESCO, 2018b)، كانت اللاجئات السودانيّات في أستراليا ذوات خبرة قليلة أو معدومة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر قبل المشاركة في برنامج باللغة الإنجليزية يتضمن ساعتين من التدريب على الكمبيوتر. (Smyser, 2019; Van Rensburg and Son, 2010). وبالمثل، وجد برنامج إيطالي لتعزيز التوظيف ومحو الأمية بمساعدة أجهزة الكمبيوتر أن المهاجرين من 15 دولة في إفريقيا والشرق الأوسط وجنوب شرق آسيا لا يمكنهم استخدام أجهزة الكمبيوتر دون تدخّل كبير من الميسرين (Damiani and Agrusti, 2018). ونظرًا لتدنّي المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعرفة المحدودة باللغة الإيطالية، سرعان ما فقد قسم كبير من المشاركين الحماسة للمتابعة (المرجع ذاته).

لا يرتبط توفر الهواتف الذكية المتعددة الوظائف دائمًا باستخدامها في تعلم القراءة والكتابة؛ في الواقع، أظهرت الدراسات أن قلة من اللاجئين يربطون صراحةً بين تقنيات الهاتف الجوّال والتعلم (Leung, 2011; Smyser, 2019). فعلى سبيل المثال، يستخدم اللاجئون السوريّون والنازحون داخليًا في العراق وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات الرسائل للتواصل الاجتماعي والتواصل مع الأصدقاء وأفراد الأسرة، ولكن إلى حدّ محدود فقط للاطلاع على الأخبار أو المحتوى التعليمي (Mason and Buchmann, 2016; Sabie et al., 2019).

3.3.3 العوامل التي تعزز جودة تعلّم محو الأمية القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تعلم اللغة والإلمام بالكتابة والقراءة باستخدام الهاتف الجوّال والكمبيوتر

في مراجعة شاملة لاستخدام التقنيات المساعدة على تعليم اللاجئين، وجدت اليونسكو أنّ التطبيقات المدعومة بالهاتف الجوّال يتمّ الترويج لها على نطاق واسع كأدوات رئيسة لتعلّم اللغة (UNESCO, 2018b, p. 19) . فيتمتّع استخدام الهاتف الجوّال لتعلم اللغة وتطوير القراءة والكتابة بمزايا مختلفة بسبب طبيعة الهاتف الجوّال المتكاملة (أي لا حاجة إلى فأرة/ماوس أو لوحة مفاتيح أو شاشة)، ولسهولة استخدامه النسبيّة وإمكانية نقله ووظائفه المتعدّدة (أي أنه جهاز كمبيوتر وكاميرا ومسجّل فيديو ومسجل صوت في الوقت نفسه) (Ahmad et al., 2017; Smyser, 2019). ربما لهذه الأسباب، وكما ورد سابقًا في القسم 3.3.1، كانت معدّلات ملكية الهواتف الجوّالة أعلى من تلك الخاصة بأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأخرى بين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا، الذين يقدّرون الوظائف السهلة الاستخدام للاتصال والوصول إلى المعلومات. وعلى الرغم من أنّ هذه المجموعات تستخدم هواتفها الجوّالة لأغراض مختلفة، إلّا أنّها تستخدمها بشكل أساسي للتواصل مع العائلة والأصدقاء والترفيه والحصول على المعلومات (Sabie et al., 2019; UNHCR, 2016a).

وقد ركّزت غالبيّة المؤلّفات المرتبطة باستخدام الهواتف الجوّالة لأغراض تعلّم اللغة على الإعدادات الشكليّة والأطر الزمنيّة القصيرة وتطوير المفردات (Burston, 2015; Godwin-Jones, 2011). فأحد الأمثلة على ذلك هو دراسة صغيرة متعدّدة الأساليب راجعت كيف يمكن أن يدعم التعلّم المعتمد على الأجهزة اللوحيّة والمدعوم بالأجهزة الجوّالة تطوير مفردات اللغة الإنجليزية بين النساء المهاجرات في أستراليا مقارنة بالتعلّم التقليدي القائم على المطبوعات (Ahmad, Armarego and Sudweeks, 2017). وكان الدافع وراء التحوّل نحو التعلّم الذاتي غير النظامي بين اللاجئين والمهاجرين هو الاستخدام المتزايد للهواتف الجوّالة وتوافر الموارد عبر الإنترنت لمحو الأمية وتعلّم اللغة، مما يمكّن المتعلمين من تجربة ممارسة لغوية أكثر فعاليّة من الطريقة التي تعتمد الموارد المتاحة في الصفوف(Richards, 2015; Kukulska-Hulmes, 2017). وتركّز مجموعة الأبحاث هذه على كيفيّة ملاءمة تعلّم اللغة بمساعدة الهاتف في السياقات غير النظاميّة مع احتياجات المتعلّمين من اللاجئين والمهاجرين من دول خارج الاتحاد الأوروبي والذين استقرّوا في الاتحاد الأوروبي وتكيّفها مع حياتهم(Jones et al., 2017; Bradley et al., 2020; Kusulka-Hulme et al., 2017).

وجدت دراسة نوعية لـ 17 مهاجرًا ناطقًا باللغة الإسبانية يتعلمون اللغة الإنجليزية في المملكة المتحدة أن المطلوب لكي تكون تطبيقات الهاتف الجوّال ناجحة في موضوع تعلّم الإلمام بالكتابة والقراءة توفّر محتوى يدعم التعلّم ذي الصلة على المستوى الشخصي والعملي وتسهيل تطوير المهارات اللغوية ((Jones et al., 2017). ووجدت أيضًا أن الدعم الاجتماعي – الذي ترعاه المنتديات عبر الإنترنت بهدف المشاركة بين الأقران و ليتمكّن ميسّر البرنامج من معالجة المحتوى أو المشاكل التقنية - بالاقتران مع التعلّم الذاتي أمر بالغ الأهمية. ويسلّط برادلي وآخرون (2020) الضوء على العنصر الاجتماعي لا سيما مع حرص المشاركين على مشاركة المحتوى مع مستخدمي التطبيق الآخرين. وبالتالي، فإنّ التكامل الناجح وتطوير الإلمام بالقراءة والكتابة يحتاج إلى أكثر من مجرّد تطبيق قياسي أو مشروع قصير الأجل؛ في الواقع، يجب تخصيص الموارد لتوفير الدعم الاجتماعي في إطار التعلم الجوّال، وتوفير الموجّهين أو المتطوعين الذين يعملون كميسرين (Jones et al., 2017, p. 248).

كان المهاجرون الناطقون باللغة العربية في السويد والذين شاركوا في كل من تقييم احتياجات تعلم اللغة وتصميم تطبيق لتعلّم اللغة للهواتف الذكية التي تعمل بنظام Android أكثر حماسة لاستخدام التطبيق عندما كانت الوظائف «مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمواقف العمليّة اليوميّة ... اي عند السعي إلى الفهم والإفهام في مواقف الحياة اليومية» (Bradley et al., 2020, p. 10). يدعم هذا الأمر نتائج دراسة أخرى مع المهاجرين الناطقين بلغة الماندرين في كندا، والذين أرادوا أن يكونوا قادرين على استخدام المفردات واللغة العامية بشكل مناسب في مواقف معيّنة وسياقات الحياة الواقعية (Demmans Epp, 2017).

يُعدّ التعلّم الموجّه ذاتيًا جانبًا مهمًا من جوانب التعلّم المستند إلى الأجهزة الجوّالة. وقد وُصِف بأنه «كفاءة اساسيّة من كفاءات الإنسان» (Knowles, 1975, p. 17)؛ فالمبدأ الأساسي هو أن يتحمّل الفرد مسؤوليّة تعلّمه من خلال أنشطة ذاتية التوليد (Hiemstra, 1994; Knowles, 1975; Long, 1989). لكن يمكن أن يتطلّب التعلّم الموجّه ذاتيًا دعمًا كبيرًا لتعزيز الثقة بالنفس بين اللاجئين والمهاجرين لا سيما أولئك الذين اعتادوا على الثقافات التعليمية التي يقودها المعلم (Jones et al., 2017; Kukulska-Hulme et al., 2017). وقد وجدت دراسة حديثة أجراها García Botero و Questier و Zhu (2019) أنّ طلاب الجامعات المتعلمين تعليماً عالياً أيضًا وجدوا صعوبة في استخدام Duolingo، وهو تطبيق لغة شائع، يتمّ استخدامه خارج الصفوف لتعلّم اللغة الإسبانيّة بطريقة ذاتيّة التوجيه.

لا بدّ أيضًا من مراعاة السياق الاجتماعي والثقافي الذي يتعلّم فيه اللاجئون والمهاجرون. فقد كشفت الأبحاث حول هذا الموضوع أنّ المتعلّمين شعروا بالحاجة إلى الخصوصيّة والأجواء الهادئة أثناء الدراسة، وفضّلوا جعل تعلم اللغة نشاطًا عائليًا، وشعروا بالحرج عند استخدام هواتفهم الجوّالة بشكل مختلف عن الآخرين من حولهم، وواجهوا صعوبات في إيجاد الوقت للدراسة (Jones et al., 2017; Kukulska-Hulme et al., 2017).

في ما يلي أمثلة مختارة لتطبيقات الهاتف الجوّال المختلفة التي تمّ تنفيذها لتلبية احتياجات تعلّم القراءة والكتابة للاجئين والمهاجرين. وتجدر الإشارة، مع ذلك، إلى أن الأدبيّات المتعلّقة بالنازحين داخليًا واستخدامهم للتكنولوجيا في محو الأمية وتعلم اللغة وممارساتهم التكنولوجية بشكل عام محدودة.

تطبيقات الهاتف الجوّال المصمّمة للمشاريع البحثية

يمكن المبادرات البحثيّة الجامعيّة أن تساعد في إنتاج تطبيقات حاسوبيّة وجوّالة مفيدة وعالية الجودة لتعلّم اللغة والقراءة والكتابة للاجئين والمهاجرين. فتطبيقات الهواتف الذكية لمشروعين، MASELTOV (المساعدة المتنقلة للإدماج الاجتماعي وتمكين المهاجرين باستخدام تقنيات التعلم المقنعة وخدمات الشبكة الاجتماعية) و SALSA (أجهزة الاستشعار وتطبيقات اللغات في الحقول الذكية) تستخدم موقع الهواتف الذكية لتوفير تعلّم للغة قائم على السياق. يشتمل تطبيق MASELTOV التابع للاتحاد الأوروبي على مجموعة من الخدمات لدعم اندماج اللاجئين والمهاجرين. وتشمل هذه الخدمات تعلّم اللغة والترجمة والمنتديات الاجتماعية. أما SALSA، أي التطبيق المستخدم في المملكة المتحدة، فيدعم أيضًا تعلّم اللّغة. ويَستخدم كلا النظامين البيانات الجغرافية لتوفير تعلّم اللغة ذي الصلة ببيئة المتعلّمين والتحدّيات التي قد يواجهونها (Charitonos and Kukulska-Hulme, 2017).

تسهّل تطبيقات أخرى تعلّم اللغة واندماج اللاجئين والمهاجرين. إن German MOIN هو تطبيق يعزّز تعلّم اللغة من خلال السماح للاجئين بالدردشة مع السكّان المحليين. ويسمح MoLeNET أيضًا للاجئين والمهاجرين في المملكة المتحدة بتوثيق القطع الأثرية التي يجدونها مثيرة للاهتمام في المتاحف. ويشتمل التطبيق على مناقشات ضمن مدوّنة وأنشطة تحدث مع الأقران والمعلّمين (UNESCO, 2018b).

تطبيقات الهاتف الجوّال التي صمّمتها الحكومات

قلّة من الحكومات تموّل تطبيقات الهاتف الجوّال لدعم اندماج اللاجئين والمهاجرين من خلال تعلم اللغة؛ ومع ذلك، في ألمانيا التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين وطالبي اللجوء في أي دولة ذات دخل مرتفع، قامت مختلف الوزارات والهيئات التابعة للحكومة الفيدرالية بتصميم برامج واسعة النطاق لمساعدة اللاجئين على تعلم اللغة الألمانية والاندماج في المجتمع الألماني والعمل على تنفيذها. لدى المكتب الاتحادي للهجرة واللاجئين تطبيق اسمه Ankommen، وهو المصطلح الألماني الذي يعني «الوصول»، والذي يوفر معلومات حول الحياة في ألمانيا والدعم اللغوي. إنّ عنصر اللغة في التطبيق تفاعلي ويركّز على الاحتياجات اليومية المحتملة للاجئين والمهاجرين في الأسابيع القليلة الأولى في ألمانيا (UNESCO, 2018a). تمّ تصميم التطبيقات خصّيصًا للجمع بين تمارين تعلّم اللغة والممارسة مع معلومات حول الاحتياجات التعليميّة واليوميّة الأخرى. علاوة على ذلك، تقدّم مراكز تعليم الكبار في البلاد، والمعروفة باسم Volkshochschule أو VHS، دورات عبر الإنترنت وتطبيقات التعلّم الموجّه ذاتيًا للّغة يمكن اللاجئون والمهاجرون الوصول إليها من خلال أجهزة Chromebooks على VHS أو من خلال المنظمات غير الحكومية (Hanemann, 2018). كان الدافع وراء تصميم هذه التطبيقات هو السماح للاجئين ببدء تعلم اللغة الألمانية حتى لو لم تتمّ معالجة طلباتهم للحصول على اللجوء أو صفة اللاجئ بعد. تستفيد هذه التطبيقات من العدد الكبير من الهواتف الذكيّة المتوفّرة بين أيدي اللاجئين الذين يصلون إلى ألمانيا ومرونة التعلّم الموجّه ذاتيًا غير النظامي الذي يميزّ تعلّم اللغة المدعوم بواسطة الأجهزة الجوّالة. في النرويج أيضًا، اختبرت الوكالة النرويجية للتعلّم مدى الحياة تطبيقًا للبالغين لتعلّم اللغة النرويجية من خلال الكتابة أولًا. علمًا أنّ هذا الأمر يتطلّب فهمًا أساسيًا للّغة النرويجية، لكن يمكن تكييفه وفقًا للغة المتعلّم (المرجع ذاته).

تطبيقات الهاتف الجوّال التي طوّرتها المنظّمات غير الربحيّة والقطاع الخاص

أصبحت المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص أيضًا جهات فاعلة مهمّة في تطوير تطبيقات الكمبيوتر والهاتف الجوّال لتعلّم اللغة ومحو الأميّة باللّغات الأجنبية أو اللغات الثانية. يبدو أن اللاجئين والمهاجرين يستفيدون من هذه التطوّرات، وبخاصة عندما تكون متاحة مجانًا.

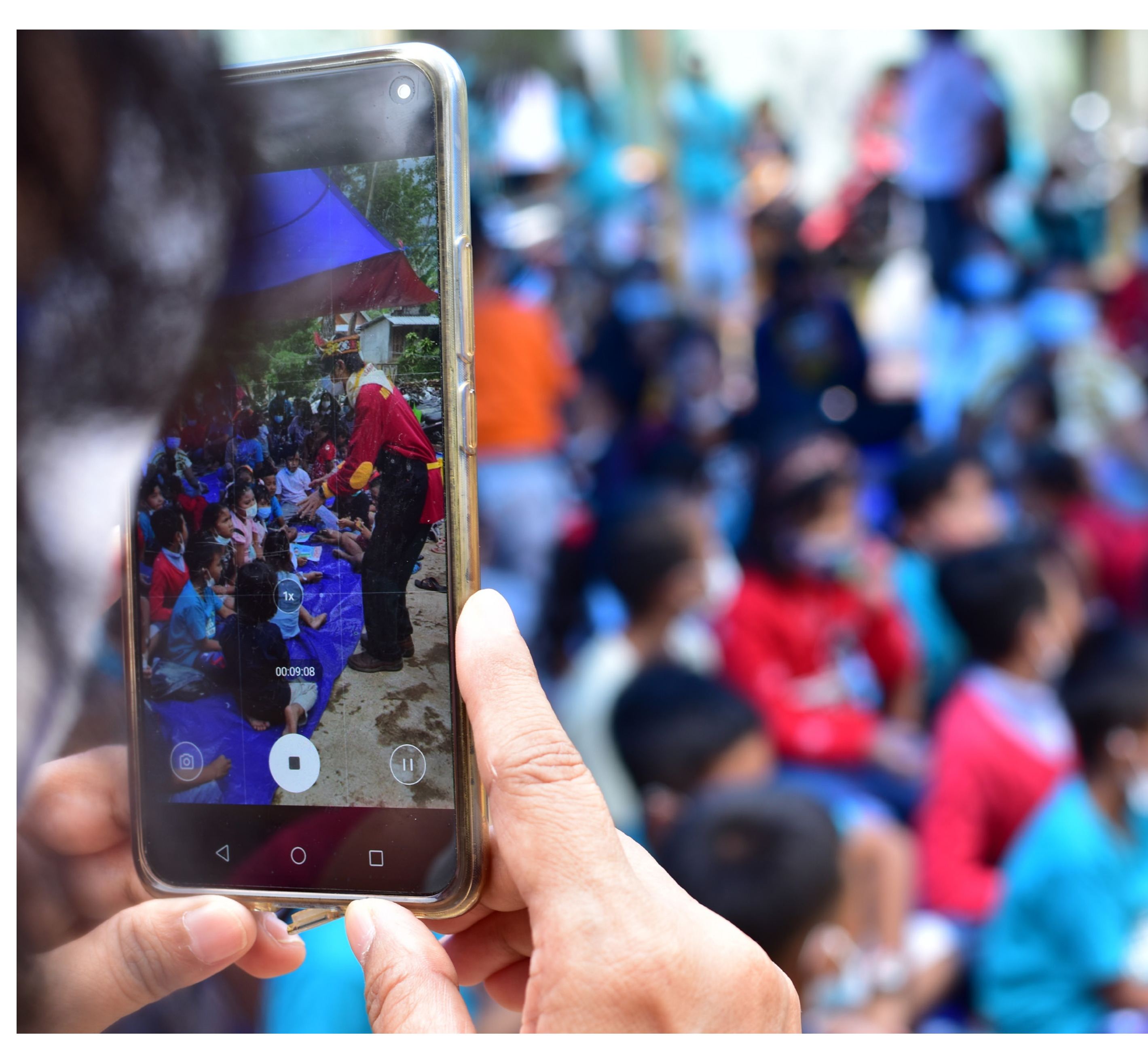
وقد حدّدت اليونسكو أمثلة عديدة عن الأدوات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يستخدمها اللاجئون لتعلّم اللغة الأجنبية الأساسيّة أو تعلم اللّغة الثانية. Duolingo مثلًا، هو تطبيق مجاني يستخدم أنشطة مختلفة مثل الألعاب وتمارين الخيارات المتعدّدة والقصص القصيرة لجعل تعلّم اللغة أكثر جاذبية. كما أنّه يزود المستخدمين بتعليقات فوريّة وأسبوعيّة حول التقدّم. Merhaba Umut هو تطبيق تركي من تصميم شركة TURKCELL، وهي شركة اتصالات تركية. تمّ تطويره للّاجئين السوريين في تركيا ويتألف من مستويات مختلفة من الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات الرقميّة لدعم اندماجهم. وهو يشتمل على مترجم فوري يعمل بالصوت وبطاقات تعليمية للغة تحتوي على صور وتسجيلات صوتية. بحلول أوائل عام 2018، كان لدى Merhaba Umut 35000 مستخدم أسبوعيًا، وأظهر استطلاع داخل التطبيق أن تعلم اللّغة التركية كان من أكثر الميزات شيوعًا (المرجع ذاته).

في المستقبل، يمكن أن يساعد البحث المتخصّص في دراسة فعّالية مختلف تطبيقات الكمبيوتر والهاتف الجوّال لتعلّم اللغة الأجنبيّة واللغة الثانية، لا سيّما بين اللاجئين والمهاجرين، وذلك من أجل فهم العوامل التي تقدّم لهم الدعم في تعلم اللغة وتحسين معرفة القراءة والكتابة.
دور المربّين المتدرّبين والمواد التعليمية ذات الصلة وجودتها

تسلّط الأبحاث حول استخدام التكنولوجيا في برامج التعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا الضوء على الحاجة إلى التيسير الفعّال الذي يقوم به المعلّمون أو الميسّرون المدرّبون كجزء من عمليّات التغذية الراجعة والتحفيز والمشاركة الاجتماعية في تطوير محو الأمية. في الواقع، تستفيد برامج محو أميّة الكبار، بدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو من دونه، من معلّمين ذوي مهارات عالية ومدرّبين قادرين على استيعاب أساليب التعلّم المختلفة (للدعم اللغوي، انظر القسم 3.2.1)، وفي حالة الأشخاص النازحين، من معلّمين يمكنهم معالجة الحاجات الاجتماعيّة- العاطفيّة للطلّاب الذين يكونون قد عانوا من صدمة.

غالبًا ما تستفيد برامج محو أمية الكبار المخصّصة للّاجئين من تجنيد اللاجئين كمعلّمين؛ ومع ذلك، فإن تعيين عدد كافٍ من الموظفين بمستوى تعليمي مناسب يمكن أن يمثل تحديًا بسبب ارتفاع معدل الدوران في ظلّ مغادرة الكثير من المعيّنين للعثور على وظائف أفضل في مكان آخر(Lanciotti, 2019). فكما سبق وذكرنا، غالبًا ما تكون تركيبة فريق المعلّمين مرتبطة بالنوع الاجتماعي، لا سيما أنّ المعلّمات يواجهن مشكلات تتعلّق بالسلامة عند الانتقال من المدارس وإليها بالإضافة إلى العوائق الثقافيّة التي تدفع الأزواج أو العائلات إلى عدم الموافقة على عملهنّ. ويؤثّر هذا الأمر على كلّ من عمليّتي توظيف المعلّمات والاحتفاظ بهنّ. فقد وجد تقرير عن وضع تعليم الكبار للاجئين في مالطا أن الأماكن التي تُقدّم دورات تعليم القراءة والكتابة واللغة للبالغين غالبًا ما تديرها المنظّمات غير الحكوميّة ويبلورها في الغالب متطوّعون لا يتمتّعون بالتدريب التربوي المناسب (Bugre and Chana, 2018).

تكبر الحاجة إلى مواد تعليمية ذات صلة تكون مراعية للثقافة وتكون باللغة الأم للمتعلّم. وبما أنّ واحدة من أهمّ الخطوات للتعلّم تتمثّل في شرح المفاهيم الأساسية باللغة الأم للمتعلّم، فإن نقص المواد الدراسيّة أو المعلّمين الذين يتقنون تلك اللغة يمكن أن يعيق تعلّم القراءة والكتابة(Hanemann, 2018). فقد اعتُبر نقص الموارد التعليميّة العربية كعقبة رئيسة أمام اللاجئين الناطقين باللغة العربية من ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، بدا أنّ المتعلّمين المسلمين يشعرون براحة أكبر عند استخدام الرموز والصور التي تعكس ثقافتهم ودينهم. فمثلًا، يمكن لرموز «تواصل «المتاحة مجانًا أن تدعم فهم النصوص العربية من خلال وظيفة تحويل النص إلى كلام؛ فمن شأن هذا الأمر أن يساعد في تعليم الإلمام بالقراءة والكتابة والتواصل اللفظي. بناءً على ذلك، يجب أن تستبق المواد التعليميّة للاجئين ذوي الإعاقة احتياجات المتعلمين من خلال استيفاء معايير الوصول المحدّدة بوضوح وتوفير المعلومات في أشكال مختلفة. ولا بدّ لهذه المواد أن تتضمّن الرموز أو الصور المراعية للثقافة واللغة وتنسيقات طباعة مختلفة (Banes,) (Allaf and Salem, 201.



© Shutterstock/Debora Himawan

4. استخدام التكنولوجيا للتغلّب على التحدّيات التي تواجه برامج محو الأمية والتعليم

نطاق التحليل وعرض النتائج

يراجع الفصل 4 النتائج الرئيسة من التحليلات المحوريّة للبرامج الـ 25 المختارة. وتقدّم النتائج رؤى عمليّة وقابلة للتنفيذ حول الاستراتيجيّات من أجل معالجة بعض التحدّيات الأكثر شيوعًا التي ترد في البرامج ولمراجعة الأدبيّات. وقد تمّ تنظيم النتائج في ستّة مجالات محوريّة: (1) الوصول والدمج؛ (2) بناء قدرات المعلمين/الميسرين؛ (3) المحتوى ذي الصلة والأساليب التعليمية المبتكرة؛ (4) المراقبة والتقييم؛ (5) الشراكات الاستراتيجية و(6) الاعتراف والمصادقة والاعتماد. يقدّم كلّ من المجالات المحوريّة جدولاً تجميعيًا للبرامج ويسلّط الضوء على الاستراتيجيّات المتبعة (العمود 2) للتخفيف من التحديات الرئيسة (العمود 1). يسرد العمود 3 البرامج المحدّدة التي اعتمدت الاستراتيجيات الموضحة في العمود 2 من كل جدول تجميعي.

وتعرض البرامج التوضيحيّة ذات الصلة بالأقسام المحوريّة الستة كيف تمّ تطوير الاستراتيجيات لمواجهة التحدّيات المختلفة. وبينما تصنّف المجالات المحوريّة الستة هذه البرامج المختارة لتقديم عرض واضح للنتائج، يجب الإشارة إلى أن البرامج غالبًا ما تستخدم مزيجًا من الاستراتيجيات المختلفة من المجالات الستة كافة للتصدّي للتحدّيات المحدّدة التي تواجهها. على سبيل المثال، قام برنامج Kiron Campus (القسم 4.1) ببناء واجهته لتكون ذات نطاق تردّدي منخفض وسهلة الاستخدام لاستيعاب استخدام اللاجئين المكثّف للهواتف الذكيّة وعدم الإلمام المحتمل بمنصّات التعلّم عبر الإنترنت. كما أن البرنامج يتعاون مع شركاء وأصحاب مصلحة كثر (القسم 4.5، «الشراكات الإستراتيجية») للتأكّد من أن المنهج الدراسي وثيق الصلة بسياق المتعلمين (القسم 4.3، «محتوى ملائم ومقاربات تعلميّة ذات صلة ومبتكرة»).

4.1 الوصول والإدماج

يعدّ الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا شرطًا أساسيًا للشمول (Khanlou et al., 2021; UNHCR, 2016a)، والشمول جزء أساسي من البرمجة، لأنّه يضمن أن تستهدف المبادرات الأشخاص الأكثر تهميشًا وألّا تكتفي بالذين لديهم بالفعل إمكانية الوصول إلى التعليم والتعلّم. يمكن عوامل متعدّدة، بما في ذلك عدم المساواة الرقميّة، أن تؤدّي إلى تفاقم التهميش بين اللاجئين والنازحين داخليًا والسكان المهاجرين الباحثين عن برامج محو الأمية وغيرها من فرص تعليم الكبار (Smythe and Breshears, 2017). بالإضافة إلى التهميش كلاجئين أو نازحين، فإن الفتيات والنساء والأشخاص ذوي الإعاقة يواجهون أشكالاً محدّدة أخرى من الإقصاء.

يُعدّ توفير الوصول وإزالة الحواجز التي تحول دون النفاذ إلى التعليم وتحسين الشمول خطوات أولى أساسية في الكثير من تلك البرامج. ويلخّص الجدول 4.1 بعض التحدّيات الرئيسة التي يواجهونها والاستراتيجيات التي يستخدمونها لمعالجة قضايا النفاذ والشمول. وبينما تتبع بعض البرامج نموذجًا يعتمد الاكتفاء الذاتي، يستخدم البعض الآخر البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحاليّة لتقديم المحتوى. في كثير من الأحيان، تستخدم البرامج مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات المختلفة؛ وتشمل الاستراتيجيات الأكثر جوهرية توزيع الأجهزة، وتحسين البنية التحتيّة التكنولوجيّة الحاليّة، واستخدام الموارد والتقنيّات المتاحة، وبث المناهج القائمة على الراديو، والجمع بين برامج البث الإذاعي والوظائف الأساسية للهاتف الجوّال (مثل خدمة الرسائل القصيرة [SMS])، وتوفير المواد المطبوعة، وتركيب مصادر الطاقة البديلة ونقاط الاتصال بشبكة Wi-Fi، بالإضافة إلى إنتاج دروس صغيرة الحجم الكترونيًا لاستخدامها على النطاقات الترددية المنخفضة أو شبكات 2.5G.

تجمع الاستراتيجيات الأخرى بين كلّ من الأساليب المنخفضة والعالية التقنيّة، مما يمنح المتعلّمين المرونة في الاختيار من بين البرامج والتطبيقات المختلفة وتحسين واجهات المنصّات وأنظمة التغذية الراجعة لتسهيل العمل على المستخدم. ويُعدّ الانتقال إلى التنسيقات والأنظمة الأساسيّة للجوّال، والواجهات والتصميمات الملائمة للجوّال، استراتيجية شائعة في برامج متعدّدة ويتوافق مع الاستخدام المرتفع والمتزايد باستمرار للهواتف الجوّالة والهواتف الذكية بين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.

توضح البرامج أيضًا أنها تفهم احتياجات المتعلّمين وخلفيّاتهم اللغويّة وتأخذها بالاعتبار، ممّا يساهم في تحقيق نتائج أفضل. وقد تضمّنت الاستراتيجيات المحدّدة توفير الإجازة الوالدية والبرامج التحضيرية للنساء، واستخدام خطط التعليم الفردية (IEPs) مع التكنولوجيا المساعدة للمتعلمين ذوي الإعاقة، وتنويع قوائم اللغة الأساسية لتعلم لغة البلد المضيف، وإقامة شراكات مع الجامعات لتلبية احتياجات المتعلمين ذوي الإعاقة.

تستخدم البرامج المختلفة التقنيّات عن قصد وبمرونة لتعزيز المكوّنات المختلفة لتعلّم القراءة والكتابة والتحفيز ولتعزيز الجانب الاجتماعي للتعلم والتشجيع.

الجدول ٤,١ التحديات والاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج للنفاذ والشمول. المصدر: شرح المؤلفين

التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
النفاذ المحدود إلى الكهرباء وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإلى شبكة الانترنت الواسعة النطاق الموثوقة	تعليم محو الأمية عبر الراديو	الصف الواسع– استمع لتتعلّم
	الجمع بين المحتوى المستند إلى الراديو ووظيفة الرسائل القصيرة لأجهزة الجوّال غير العالية التقنية لتعزيز التعلم خط ساخن مجاني للمتعلمين للاتصال وإبلاغ البرنامج بمخاوفهم	إرتقِ على الهواء
	دورات صغيرة تقدّم برامج صغيرة الحجم للتعلّم عبر توفير أجزاء صغيرة من المحتوى؛ يمكن المتعلمّون الرد على الأسئلة باستخدام الرسائل القصيرة	ام شول
	مصادر الطاقة/أجهزة الطاقة البديلة التي يمكن أن تعمل كنقاط اتصال W-Fi وأجهزة تخزين للبيانات التي تم تفريغها تطبيقات النطاق الترددي المنخفض (مثل WhatsApp) التي تعمل على شبكة 2.5G تزويد المتعلمين بالأجهزة والبنية التحتية الرقمية. فرص للمزيد من تنسيقات التعلم غير المتزامن، وبالتالي الحد من الضغط على النطاق الترددي بسبب الاجتماعات بالنقل الحيّ/ المتزامنة التي تضم عددًا كبيرًا من المتعلمين	التعليم من أجل الإنسانيّة
	مزيج من الأساليب المنخفضة التقنية والعالية التقنيّة، مثل توفير المواد المطبوعة للمتعلّمين الذين لديهم وصول محدود أو معدوم إلى التكنولوجيا مع تقديم محتوى رقمي أيضًا	BASAbali
	ورش عمل مجتمعية لمساعدة المتعلمين على التكيف مع استخدام المنصات الرقمية والتقنيات الجديدة	البرنامج العالمي للغة الإنجليزية
	إن المنصّة متاحة كتطبيق Android ذي نطاق تردّدي منخفض للهواتف الذكية أو موقع ويب محسّن للاستخدام على الهواتف الجوّالة؛ واجهة المستخدم بسيطة وسهلة التنقل	منصة ثابياي للتعليم الإلكتروني
	تطبيقات نظام إدارة التعلم المصمّمة بما يسمح أن تكون متاحة في وضع عدم الاتصال.	vhs-Lernportal
	عروض إجازة والدية وبرنامج تحضيري لمساعدة النساء والفتيات في عملية القبول	Kepler Kiziba
التفاوت بين الجنسين في النفاذ إلى فرص التعليم	استخدام خطط التعليم الفردية (IEPs) التي تستفيد من وظائف التكنولوجيا المساعدة التي تقدمها أجهزة الكمبيوتر الجوّالة والأجهزة اللوحية	المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومؤسسة مخزومي مع مركز إعداد (جمعية أصدقاء المعوّقين [FDA])
	تشجيع المتعلمين على استخدام برامج التعليم التفاعلي ومنصات التواصل الاجتماعي	
	إشراك العائلات والمتعلمين المشاركين في تطوير خطط التعلّم الفرديّة باستخدام خدمات مجانية مثل WhatsApp للتواصل بشأن التقدم	

الجدول ٤,١ التحديات والاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج للنفاذ والشمول. المصدر: شرح المؤلفين		
محتوى محدود متوفّر بلغات غير اللغة الإنكليزية	توفير المحتوى بلغات متعددة	Kiron Campus ؛ vhs-Lernportal
	تطبيق لتعلم اللغة يوفر الوصول إلى الوسائط العامة في الوقت الحقيقي، مثل القنوات التلفزيونية، مع توفير ترجمة بالسطور الدنيا إلى 25 لغة لدعم تعلم اللغة السويدية	SVT Språkplay
نفاذ اللاجئين المحدود إلى التعليم العالي	شراكات مع جامعات تقليدية لتقديم دورات عبر الإنترنت على مستوى التعليم العالي ومؤهلات جامعية معتمدة	التعليم من أجل الإنسانية

4.1.1 ملامح البرامج المختارة

تقدم الملامح التالية لثمانية من البرامج المدرجة في الجدول 4.1 نظرة حول استراتيجيات إمكانيتي التوسيع والتحسين في مجال الوصول والشمول ضمن برامج تعلم الإلمام بالقراءة والكتابة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.

البرنامج	الفصل الواسع - استمتع لتتعلم
المنظمة	مؤسسة POWER99
الموقع	باكستان
لغة التعليم	مزيج من اللغتين الأولى والثانية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الراديو، مفتاح USB
السكان المستهدفون	اللاجئون والنازحون داخليا
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية في اللغة الأم واللغات الإنجليزية
التأثير	أكثر من 7500 طفل في 187 صفًا
الموقع الالكتروني	https://power99.live/category/power-99-foundation/

الصف واسع - استمع للتعلم (Broad Class – Listen to Learn) هو مشروع في باكستان يستخدم تعليمًا تفاعليًا عبر الراديو لاستكمال تعليم المدارس العامة للمعلمين والطلاب، بما في ذلك اللاجئين والنازحين داخليًا. سلّم المشروع أجهزة راديو خشبيّة مصمّمة على القياس مع بطاريات جافة قابلة لإعادة الشحن ونظام صوت مدمج في برنامجه التجريبي الأولي في مدينة هاريبور، التي انتقل إليها عدد كبير من النازحين داخليًا ما بعد بناء سد تاربيلا، الذي غمر 135 قرية وأسفر عن نزوح ما يقدر بنحو 96000 نسمة (Ilyas, 2019). حصل الأشخاص الذين لديهم أجهزة كمبيوتر على بطاقات ذاكرة ومفاتيح USB. أما الراديو فجرى استخدامه تماشياً مع الثقافة الشفوية للمجموعة المستهدفة ووفّر استمراريّة التعلّم داخل المدرسة وخارجها. بالإضافة إلى النازحين داخليًا، استفاد من البرنامج أيضًا عدد كبير من اللاجئين الأفغان المقيمين في المنطقة. ووصلت نسبة الفتيات والمديرات/المعلمات والمسؤولات في إدارة التعليم إلى 60 في المئة من المستفيدين من البرنامج.

البرنامج	ارتقِ على الهواء Rising on the air
المنظمة	شبكة الأكاديمية الصاعدة - Rising Academy Network
الموقع	المقر في سيراليون؛ يخدم أكثر من 20 دولة
لغة التعليم	لغات متعددة (اللغة الأم، اللغة السائدة في البلد المضيف، مزيج من اللغتين الأولى والثانية)
الأداة (الأدوات) الرقميّة	راديو، بودكاست، الرسائل القصيرة، واتساب، وسائل التواصل الاجتماعي، الهاتف
السكان المستهدفون	اللاجئون والمهاجرون والشباب غير الملتحقين بالمدارس والنساء والفتيات
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية، الإلمام بالقراءة والكتابة والتنمية الريفية، الإلمام بالقراءة والكتابة والمساواة بين الجنسين، الإلمام بالقراءة والكتابة من أجل الصحة
التأثير	أكثر من 50000 متعلم في ثلاثة بلدان (سيراليون وليبيريا وغانا)
الموقع الالكتروني	https://www.risingacademies.com/

إن برنامجًا آخر قائم على الإذاعة هو Rising On Air (إرتقِ على الهواء)، تديره شبكة الأكاديمية الصاعدةRising Academy Network. يخدم البرنامج مليوني طالب في 12 دولة في جميع أنحاء إفريقيا وجنوب شرق آسيا، وقد طوّر مكونًا تكميليًا لخدمة الرسائل القصيرة في ليبيريا وسيراليون بعد إدراك أن الراديو وحده لا يمكنه تزويد الطلاب بالدعم الكافي. كلتا التقنيتين متاحتان على نطاق واسع في كلا المنطقتين ويمكن الوصول إليهما مجانًا أو بتكلفة متدنيّة. تمّ تصميم البرنامج في البداية للوصول إلى الأسر الأكثر فقرًا، لا سيما تلك التي تقيم في المناطق الريفيّة والتي لديها وصول أقل إلى أجهزة الكمبيوتر والإنترنت، والأسر التي بها متعلّمون من الجيل الأول (صغار) قد لا يكون لديهم بالغين لمساعدتهم. يتألّف مكوّن الرسائل القصيرة من سلسلة من محتوى الرسائل القصيرة مدتها 20 أسبوعًا يتم إرسالها إلى أولياء الأمور. تتضمن عملية تطوير المحتوى التكرارية مدخلات يضيفها المستخدم لجمع المعلومات حول كيفيّة تطوير البرنامج ليكون أكثر شمولاً وفعّالية. في نهاية كل حلقة بث، يمكن الوالدان والمتعلّمون الاتصال بخط ساخن لترك التعليقات والتغذية الراجعة.

البرنامج	التعليم من أجل الإنسانية Education for Humanity
المنظمة	جامعة ولاية أريزونا، الولايات المتحدة الأمريكية
الموقع	أوغندا، بوروندي، جمهورية الكونغو الديمقراطيّة، رواندا، الصومال، جنوب السودان
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، لغة ثانية /أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	كمبيوتر محمول، هاتف جوّال، جهاز لوحي، Moodle ، WhatsApp ، SolarSPELL
السكان المستهدفون	اللاجئون والنازحون داخليا
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية والمهارات الرقمية، الإلمام بالقراءة والكتابة من أجل الاكتفاء الذاتي الاقتصادي، المهارات المتعلقة بالعمل وفرص التعليم العالي
التأثير	أكثر من 2100 متعلم في ثمانية بلدان
الموقع الالكتروني	https://edforhumanity.asu.edu/

يستخدم التعليم من أجل الإنسانية الابتكار لتحسين الوصول إلى الإنترنت والكهرباء في البيئات متدنيّة الموارد، ويعمد إلى تمكين المتعلمين في مخيم ناكيفالي للاجئين في أوغندا، مثلًا، من الوصول إلى مناهج جامعيّة من خلال برنامج جامعة ولاية أريزونا (ASU). يستخدم برنامج التعليم من أجل الإنسانية SolarSPELL (مكتبة التعلّم التعليمية التي تعمل بالطاقة الشمسية)، وهو جهاز تخزين محلّي يعمل بالطاقة الشمسيّة ويتمتّع بوظائف الشبكة اللاسلكية (واي فاي)، ويسمح للمتعلمين بالتفريغ والتخزين والمشاركة بكل ما يرتبط بالملفات الكبيرة مثل مخططات الدروس والمحاضرات المصورة بالفيديو وملفات الوسائط المتعدّدة والكتب المدرسيّة الرقميّة، على الرغم من القيود الشديدة التي يشهدها المخيّم لجهة الموارد، مثل الكهرباء غير المستقرة ومحدوديّة الاتصال بشبكات الجيل الثالث. بمجرد اتصال المتعلمين الذين لديهم جهاز يعمل بالشبكة اللاسلكية (واي فاي) وتنزيل الموارد الضرورية، يمكنهم إكمال عملهم في وضع عدم الاتصال وبالسرعة التي تناسبهم.

يحصل جميع المشاركين في برنامج Education for Humanity (التعليم من أجل الإنسانية) على أجهزة لوحية وسماعات رأس وإكسسوارات شحن. وقد استخدم المتعلّمون هذه الأجهزة وشبكة 2.5G المحليّة لإرسال عمليهم وتلقّي التعليقات عليها. وأظهرت هذه العملية أن المهام المناطة بالنطاق الترددي العالي، مثل تحميل الدورات الدراسية أو إرسالها واستخدام واتساب لإرسال الأسئلة والتعليقات، يمكن إجراؤها على شبكة 2.5G ذات النطاق الترددي المنخفض. لا تتأثّر عمليّة التعلّم بمدى النطاق نظرًا لتصميم المناهج وطرق التدريس مع أخذ هذه القيود في الاعتبار، أي أن التعليقات الواردة من أساتذة جامعة ولاية أريزونا تأتي في وقت لاحق غير متزامن.

البرنامج	المفوّضيّة السامية لشؤون اللاجئين- مؤسسة مخزومي مع مركز إعداد (جمعيّة أصدقاء المعوّقين)
المنظمة	جمعيّة أصدقاء المعوّقين
الموقع	لبنان
لغة التعليم	مزيج من اللغتين الأولى والثانية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	كمبيوتر محمول، هاتف جوّال، جهاز لوحي، الأجهزة اللوحية الذكية فايسبوك
السكان المستهدفون	اللاجئون، المهاجرون
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية والمهارات الرقمية، الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المرتبطة بالعمل (من أجل إمكانية توظيف أكبر)، المهارات الرقميّة
التأثير	
الموقع الالكتروني	https://www.friendsfordisabled.org/home

تعالج مؤسسة مخزومي إلى جانب مركز إعداد (جمعية أصدقاء المعوقين [FDA]) مسألة الشمول، لا سيما للمتعلمين ذوي الإعاقة. وهي تعمل مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في لبنان لضمان تسجيل الأطفال اللاجئين ذوي الإعاقة في التعليم العالي الجودة وتلقيهم المطلوب. يعمل فريق البرنامج المتعدّد التخصّصات مع الأطفال وأسرهم لتطوير خطط التعليم الفرديّة (IEPs) التي تستفيد من وظائف التكنولوجيا المساعدة التي توفّرها أجهزة الكمبيوتر الجوّالة والأجهزة اللوحية لإشراك المتعلمين باستخدام برامج التعليم التفاعلية ومنصات التواصل الاجتماعي. يتلقى الأهل تعليمات يومية عبر تطبيق واتساب حول كيفية دعم عمليّة تعلّم أطفالهم. وتدرك الجمعيّة أيضًا الموارد المحدودة المتاحة لعائلات اللاجئين من حيث الأجهزة التكنولوجية والوصول إلى الإنترنت، وبالتالي توفرها مجانًا.

البرنامج	SVT Språkplay [تشغيل اللغة]
المنظمة	Språkkraft [قوة اللغة]
الموقع	السويد
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، لغة الثانية /أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	تطبيق رقمي
السكان المستهدفون	اللاجئون، المهاجرون
المهارة (المهارات) المستهدفة	اكتساب اللغة المحلية
التأثير	590 ألف مستخدم، مليون ساعة من تعلم اللغة على مدى خمس سنوات
الموقع الالكتروني	https://www.sprakkraft.org/svt-sprakplay/

يستخدم SVT Språkplay تطبيقًا مجانيًا للهاتف الجوّال بهدف توسيع مدى الوصول إلى وسائل الإعلام للاجئين والمهاجرين لمساعدتهم على اكتساب المهارات اللغويّة والاندماج في المجتمع السويدي. يحقّق ذلك عن طريق إضافة ترجمات وتعليقات توضيحيّة ووظائف أخرى لدعم اللغة المستخدمة في المسلسلات التلفزيونية ووسائل الإعلام الأخرى، والتي يتم إتاحتها بعد ذلك على تطبيق جوّال مجاني. يمكن المتعلّمون بناء فهمهم للسويد ومعاييرها الثقافية من خلال متابعتهم اليوميّة لوسائل الإعلام. يحدّد المدرّس عنصرًا من عناصر وسائط التعلّم ضمن البرنامج أو يفعلون ذلك بنفسهم. بعد تحديد العنصر، يمكنهم مشاهدة الفيديو على الفور مع تسميات توضيحية مغلقة أو بدونها. يمكن تشغيل الفيديو بتنسيق «خطوة بخطوة»، أو يمكن المتعلّمون استخدام قاموس ProActive Personal Dictionary الخاص بالتطبيق للبحث عن ترجمات كلمات معينة وعرضها. يدعم التطبيق أكثر من 25 لغة مختلفة يتحدّث بها المهاجرون. يحتوي على العديد من الميزات، بما في ذلك التعليقات الحية والقواميس ودعم النطق والترجمات.

البرنامج	Kepler Kiziba
المنظمة	كبلر (جيل روواندا سابقًا)
الموقع	رواندا
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، لغة ثانية / أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	كمبيوتر محمول، هاتف
السكان المستهدفون	اللاجئون الذين يسعون للحصول على التعليم العالي
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية والمهارات الرقمية والاكتفاء الذاتي الاقتصادي والتعليم والتدريب المهني
التأثير	أكثر من 170 متعلمًا، 66 منهم حصلوا على درجة البكالوريوس من جامعة جنوب نيو هامشاير SNHU
الموقع الالكتروني	https://www.kepler.org

تعالج مؤسسة مخزومي إلى جانب مركز إعداد (جمعية أصدقاء المعوقين [FDA]) مسألة الشمول، لا سيما للمتعلمين ذوي الإعاقة. وهي تعمل مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في لبنان لضمان تسجيل الأطفال اللاجئين ذوي الإعاقة في التعليم العالي الجودة وتلقيهم المطلوب. يعمل فريق البرنامج المتعدّد التخصّصات مع الأطفال وأسرهم لتطوير خطط التعليم الفرديّة (IEPs) التي تستفيد من وظائف التكنولوجيا المساعدة التي توفّرها أجهزة الكمبيوتر الجوّالة والأجهزة اللوحية لإشراك المتعلمين باستخدام برامج التعليم التفاعلية ومنصات التواصل الاجتماعي. يتلقى الأهل تعليمات يومية عبر تطبيق واتساب حول كيفية دعم عمليّة تعلّم أطفالهم. وتدرك الجمعيّة أيضًا الموارد المحدودة المتاحة لعائلات اللاجئين من حيث الأجهزة التكنولوجية والوصول إلى الإنترنت، وبالتالي توفرها مجانًا.

البرنامج	SVT Språkplay [تشغيل اللغة]
المنظمة	Språkkraft [قوة اللغة]
الموقع	السويد
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، لغة الثانية /أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	تطبيق رقمي
السكان المستهدفون	اللاجئون، المهاجرون
المهارة (المهارات) المستهدفة	اكتساب اللغة المحلية
التأثير	590 ألف مستخدم، مليون ساعة من تعلم اللغة على مدى خمس سنوات
الموقع الالكتروني	https://www.sprakkraft.org/svt-sprakplay/

يوفّر Kepler Kiziba، بالتعاون مع جامعة جنوب نيو هامشاير (Southern New Hampshire University (SNHU في الولايات المتحدة، فرصًا للتعليم العالي للمتعلمين من اللاجئين في مخيم كيزيبا Kiziba في رواندا. طوّر برنامج كبلر نموذجًا للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتمتّع بالاكتفاء الذاتي بالكامل في المخيّم، حيث يمكن المتعلّمون الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر المحمولة، والأنترنت، والتلفاز، وأجهزة العرض، وأجهزة التخزين المحلية، والهواتف، والأجهزة الجوّالة التي تعمل بالبطارية والتي تحتوي على نسخ من المواقع الإلكترونيّة التعليميّة بتنسيق غير متصل بالإنترنت. استخدم المتعلمون وأعضاء هيئة التدريس أيضًا نظام إدارة التعلم للدروس. وأشار المشاركون المحتملون والنشطون إلى المشكلة المتمثلة في صعوبة التوفيق بين الالتزامات الأسرية والبرنامج؛ لذلك، واستجابة لاحتياجات المتعلّمات، يقدّم البرنامج إجازة والدية ودورة تحضيرية لمساعدة النساء في عملية القبول في المدارس أو الجامعات. وقد ساعد المجهودان البرنامج في تحقيق التكافؤ بين الجنسين والمحافظة عليه.

البرنامج	M-Shule
المنظمة	M-Shule
الموقع	كينيا
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، لغة ثانية/أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الهاتف الجوّال، الرسائل النصيّة القصيرة، تطبيق chatbot على ميسنجر، تطبيق ويب
السكان المستهدفون	اللاجئون
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام بالقرءاة والكتابة والحساب، الإلمام بالأمور الماليّة، المهارات الحياتيّة
التأثير	230.000 متعلّم
الموقع الالكتروني	https://m-shule.com/

يوفّر برنامج M-Shule الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والإلمام بالأمور المالية والمحتوى المرتبط بالمهارات الحياتيّة عبر الرسائل النصيّة القصيرة المستخدمة في كينيا. تُستخدم الرسائل النصّيةّ القصيرة بسبب التوفر الواسع للهواتف الجوّالة والتغطية الواسعة للهاتف الجوّال في الدولة. يتميز برنامج M-Shule أيضًا بتطبيق ويب ووظائف chatbot على واتساب للمستخدمين الذين لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت. تسمح هذه الأساليب المتعددة للمتعلمين بالوصول إلى أنسب موارد التعلم التي طورتها M-Shule بناءً على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتاحة.

البرنامج	vhs-Lernportal
المنظمة	D VV الدولية
الموقع	ألمانيا
لغة التعليم	اللغة السائدة في البلد المضيف (الألمانية)، مزيج من اللغتين الأولى والثانية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	Google Play و YouTube و Lernportal والأجهزة الجوّالة
السكان المستهدفون	المهاجرون واللاجئون والنساء والفتيات
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية والمهارات الرقمية والاكتفاء الذاتي الاقتصادي والتعليم والتدريب في المجال المهني
التأثير	أكثر من 26000 ميسر و 500000 متعلم
الموقع الالكتروني	https://www.vhs-lernportal.de

توفّر DVV International تعليم الإلمام بالقراءة والكتابة للمهاجرين واللاجئين في ألمانيا من خلال بوابة التعلم المجانية عبر الإنترنت، vhs-Lernportal . يتناول البرنامج الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات الرقمية ومحو الأمية في الأسرة ومحو الأمية الصحّية في سياق تعلّم متعدّد اللغات ومدى الحياة. تتوفّر معظم برامج محو الأميّة بـ 18 لغة مختلفة. يمكن المتعلّمون أيضًا الوصول إلى الوظائف دون التشبيك بالإنترنت. يمكن الطلّاب استخدام البوابة ضمن الصفوف الدراسيّة أو بشكل مستقلّ. يركّز المحتوى على سيناريوهات الحياة الواقعيّة التي قد يواجهها اللاجئون والمهاجرون في ألمانيا، ويغطّي أربعة مجالات لتعلّم اللغة: القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع. يساعد المعلّم المتعلمين عن بعد، ويصحّح النصوص التي يرسلونها ويقدّم التغذية الراجعة والتحفيز. يتلقّى من هم في الصف الدعم نفسه من معلّمهم المتواجد معهم حضوريًا. كان الخيار عن بُعد مفيدًا بشكل خاص أثناء جائحة كوفيد19- عندما تمّ إلغاء الصفوف الحضوريّة.

تستخدم برامج أخرى ، مثل BASAbali و Paper Airplanes و Global English Language Program و Kiron و Campus و Thabyay eLearning platform، استراتيجيات مماثلة أو مزيجًا من هذه الاستراتيجيات لمواجهة التحديات في توفير الوصول الشامل لتعلم القراءة والكتابة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا (راجع الجدول).

4.2 بناء قدرات المعلمين والمربين

تسلّط الأدبيّات الضوء على أهميّة المعلّمين والموجّهين والمربّين في تعليم الإلمام بالقراءة والكتابة الفعّال المدعوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. يحتاج المربّون إلى تدريب كافٍ ومناسب ودعم مستمرّ لمعالجة القضايا التربويّة والتقنية (Tauson and Stannard, 2016). بالإضافة إلى المهارات التعليميّة والرقميّة، يجب أن يكون المدرّبون والمعلّمون الذين يهتمّون باللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا قادرين على تقديم الدعم الاجتماعي والعاطفي للمتعلّمين، لا سيما عندما يكون هؤلاء المتعلّمون قد عانوا من الإجهاد والصدمات لفترات طويلة (Isserlis, 2000; Finn, 2011; UNHCR, 2019b).

تستخدم البرامج الـ25 الواردة في هذا المنشور استراتيجيات مختلفة لتحسين قدرات المعلمين (انظر الجدول)، بما في ذلك توظيف ميسّرين ومربّين متطوعين قادمين من مجتمعات المجموعة المستهدفة، وتوظيف مربّين مؤهّلين، وتوفير التدريب على المهارات الرقميّة في استخدام تقنيّات محدّدة لتعليم الإلمام بالقراءة والكتابة. يتم أيضًا تضمين أصول التربية الملمّة بالصدمات وأصول تدريس الكبار والتواصل ما بين الثقافات. وبينما تقوم بعض البرامج بتصميم وحدات تدريبيّة مستقلّة وذاتية السرعة وتقدّمها للميسّرين والمتطوعين المعيّنين حديثًا، يستخدم البعض الآخر مصادر متعدّدة للبيانات لتحديد الاحتياجات التدريبيّة للمربّين المختارين وتزويدهم بالدعم المستمر من خلال المجتمعات عبر الإنترنت. وتلجأ بعض البرامج إلى الميسّرين في تصميم محتوى البرنامج أيضًا. ويسرد الجدول 4.2 سبعة برامج واستراتيجياتها لتحسين جودة التعليم وقدرات المعلمين.

الجدول ٤,٢ التحديات والاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج لبناء قدرات المعلمين والمربّين. المصدر: شرح المؤلّفين

التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
يعاني الميسّرون من صعوبات لتحفيز المتعلّمين وإشراكهم	تزويد الميسّرين بتدريب تربوي وتعليمهم كيفية استخدام الراديو والفيديو والوسائل السمعية والبصرية الأخرى لتحسين المشاركة	الصف الواسع- استمع لتتعلّم Broad Class – Listen to Learn دورة اللغة الإنكليزية لمعلّمي اللاجئين English Language Course for Refugee Teachers
ليس التدريب متكيّفًا مع حاجات الميسّرين	استخدام البيانات من مصادر متعدّدة، بما في ذلك اختبارات كفاءة المعلّم، واستطلاعات المعلّمين التي تحتوي على أسئلة مفتوحة ومقاييس ليكرت، ومناقشات مجموعة التركيز، وملاحظات الدروس لتحديد الاحتياجات والمجالات التي تتطلّب الدعم	دورة اللغة الإنكليزية لمعلّمي اللاجئين English Language Course for Refugee Teachers
	الدروس والدورات التدريبية التي يمكن الميسرون إكمالها وفقًا لسرعتهم الخاصة لتطوير المهارات التي ستمكنهم من تكييف التعلّم واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال	We Love Reading نحب القراءة
	إشراك الميسّرين في تصميم البرنامج (المناهج) والتدريب	Migrant Liter@cies
	استخدام المعلومات المتعلقة بتجربة التعلم واحتياجات المتعلمين لتشكيل عملية البرنامج	
غياب التدريب في موضوع الدعم الاجتماعي العاطفي	برامج تدريب الميسرين تشمل التواصل بين الثقافات والتدريب على التعاطي بمراعاة الصدمات	Paper Airplanes الطائرات الورقيّة
محدوديّة المهارات الرقميّة لتوفير المحتوى باستخدام المنصات الالكترونيّة	إضافة المهارات الرقمية إلى مناهج تدريب المعلمين	Dogme Training Programme برنامج Dogme التدريبي
عمليّة اختيار سيئة تؤدّي إلى اختيار ميسّرين غير مدرّبين (أي متطوّعين) أو إلى تباين في التعيين (تفاوت على مستوى النوع الاجتماعي)	وضع معايير اختيار واضحة؛ تتضمّن وحدات التدريب الإلزامية فرص التطوير المهني الرئيسة، واجتماعات واستشارات للتطوير المهني. وبالمثل، يتمّ توفير التدريب ما قبل البدء بالخدمة والتدريب المستمر لمساعدة الميسرين على تحسين مهاراتهم	Sistema Interactivo Transformemos Educando
	يتم تجنيد المتطوعين والميسرين المحليين من المجتمع وتدريبهم لمساعدة المتعلمين على الشعور بأنهم يحظون بالتمثيل المطلوب ولتعزيز شعورهم بالانتماء	We Love Reading نحبّ القراءة

4.2.1 ملفات تعريف البرنامج المختارة

البرنامج	دورة اللغة الإنجليزية لمعلّمي اللاجئين
المنظمة	صندوق تطوير التعليم (EdDevTrust)
الموقع	لبنان
لغة التعلم	لغة الدولة المضيفة، لغة ثانية أو أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	Zoom ، WhatsApp، Padlet ، edPuzzle ، Microsoft Forms
السكان المستهدفون	معلّمو اللاجئين
المهارة (المهارات) المستهدفة	المهارات التربوية في تدريس اللغة الإنجليزية ومهارات التحدث والكتابة والمهارات الرقمية
التأثير	مدرسون مدربون لـ 1500 طفل سوري لاجئ
الموقع الالكتروني	https://www.educationdevelopmenttrust.com/

تدعم دورة اللغة الإنجليزية لمعلّمي اللاجئين المعلّمين العاملين مع اللاجئين في لبنان ليتمكّنوا من تطوير مهاراتهم في اللغة الإنجليزية ومهاراتهم العليميّة. تختار EdDevTrust هؤلاء المعلمين بالتشاور مع شركائها من المنظمات غير الحكومية. يتم تدريس مهارات القراءة والكتابة والمهارات الرقمية في سياق متعدّد اللغات، كما يتم توفير التعليم على مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة بهدف المساعدة على الدمج الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والتعليم المهني. يمكن ان تستخدم المجموعة المستهدفة هذه الدروس نفسها لتعليم مدرّسين آخرين في مجتمعاتهم. يقوم المتعلّمون بتحسين مهاراتهم في اللغة الإنجليزية بينما يطوّرون أيضًا استراتيجيات التدريس وطرق التدريس التي يمكنهم تطبيقها في صفوفهم. يتمّ تخصيص مشاريع أسبوعية لكل مجموعة، وهي دروس تتطلّب حوالي 10 ساعات من العمل لكل دورة. بعد الانتهاء من الدورة، يحصل المشاركون على شهادة. يحرص البرنامج على تصميم التدريب وفقًا لاحتياجات المعلّمين. أولاً، يتمّ اختبار المعلّمين في بداية الدورة ونهايتها باستخدام اختبارات إجادة اللغة عبر الإنترنت لجامعة أكسفورد لقياس مدى الاتقان Oxford University Press online language proficiency tests، يُضاف إليها تقييم المحادثة الشفويّة قبل التدريب وبعده. ثانيًا، تتمّ مراقبة استخدام المعلّمين للغة الإنجليزية في الصف. ثالثًا، توفّر الاستطلاعات نصف السنوية للمعلّمين تغذية راجعة حول السرعة والمحتوى وعمليّة التيسير. أخيرًا، يتم عقد مجموعات تركيز للحصول على مدخلات نوعيّة إضافية من المعلّمين. تهدف هذه المعلومات إلى تحسين برنامج التدريب وجعلها أكثر صلة بالمعلّمين.

البرنامج	Sistema Interactivo Transformemos Educando
المنظمة	Fundación para el Desarrollo Social Transformemos (مؤسسة التنمية الاجتماعية Transformemos)
الموقع	كولومبيا
لغة التعلم	الإسبانية، خمسة من لغات السكان الأصليين (ناسا-يوي، سيكواني، كوريباكو، بيابوكو وبوينافي) والبالينكويرو
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الكمبيوتر أو الجهاز اللوحي أو الهاتف الذكي
السكان المستهدفون	النازحون والمتعلمون المهمشون والمهاجرون والأقليات واللاجئون والفتيات والنساء والسكان الأصليون
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام بالقراءة والكتابة، والمهارات الرقمية، واكتساب لغة ثانية
التأثير	أكثر من 400000 من الشباب والبالغين، وتدريب 14000 معلمًا تم تدريبهم/ قاموا بتنفيذ برنامج Transformemos Interactive System في 3200 مؤسسة تعليمية
الموقع الالكتروني	https://www.facebook.com/fundaciontransformemos/

يستهدف برنامج Sistema Interactivo Transformemos Educando الشباب والبالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 60 عامًا من الأميين أو المستبعدين من نظام التعليم النظامي. وتعمل المؤسسة بالشراكة مع وزارة التعليم في كولومبيا لزيادة فرص التعليم النظامي للفئات الضعيفة من خلال نهج مبتكر يجمع بين منهجيات التدريس التقليدية والتقنيات الحديثة مثل الوسائط المتعدّدة التفاعليّة والإنترنت.

يجب أن يكون المدرّبون المحتملون من الحاصلين على شهادة تدريسيّة، كما لا بدّ لهم أن يشاركوا في فرص التطوير المهني المستمرة؛ تتضمّن هذه الفرص دورة عبر الإنترنت مدّتها ستة أشهر حول تعليم الشباب والكبار، وما لا يقلّ عن ثلاثة اجتماعات للمجموعة في كل عام دراسي بما يسمح للميسّرين التعلم بعضهم من بعض من خلال تبادل الخبرات والتحديات والممارسات الجيّدة والتدريب على إدارة Transformemos وهو نظام تفاعلي. يشمل تدريب المدربين ودعمهم دورات تعليميّة ومواد تعليميّة ومساحة مجتمعيّة عبر الإنترنت للتواصل ونشارك الأفكار. يتعلّم المدرّسون كيفيّة استخدام التعلّم المختلط في الصفّ في دورة تمهيدية مدّتها ثمانية أسابيع تبلغ حوالي 4.5 ساعة.

علمًا أن لدى Transformemos نموذج تعليمي عام يوجّه تنفيذ البرنامج في أنحاء البلاد كافة، إلا أن المناهج والموارد والجداول الزمنية ومواقع الصفوف مرنة وتختلف من منطقة إلى أخرى. علاوة على ذلك، قبل تطوير خطّة التنفيذ في منطقة معيّنة، تجري المنظمة تقييمًا نوعيًا وكميًا لاحتياجات المشاركين والخصائص الثقافية لتعمل على تصميم برنامج يكون مصممًا خصّيصًا لمتطلبات السكان المستهدفين. ومع ذلك، لا يهدف برنامج Transformemos إلى تحسين الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات الرقميةوحسب: فقد تمّ استثمار الأنشطة والموارد أيضًا في تعزيز تنمية مجتمع المتعلّمين من خلال تنفيذ أكثر من 500 مشروع، مثل المطابخ المجتمعيّة وحملات التطعيم.

البرنامج	نحب القراءة We Love Reading
المنظمة	نحب القراءة We Love Reading
الموقع	الأردن (البرنامج الأصلي) وأذربيجان ومصر وألمانيا والعراق ولبنان وفلسطين وماليزيا والمكسيك والمملكة العربية السعودية وتايلاند وتونس وتركيا وأوغندا والإمارات العربية المتحدة
لغة التعليم	الإنجليزية والعربية (L1 و L2)
الأداة (الأدوات) الرقميّة	منصة تدريب عبر الإنترنت، تطبيقات عبر الهاتف المتحرك
السكان المستهدفون	اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليا
المهارة (المهارات) المستهدفة	محو الأمية (القراءة بشكل أساسي)، المهارات القياديّة
التأثير	وصل إلى 100،000 متعلم
الموقع الالكتروني	https://welovereading.org/

لتعزيز حب القراءة، تقوم منظّمة We Love Reading بتدريب المتطوّعين المحليين على قراءة كتب عن الثقافة المحليّة باللغات المحلية لأطفال المجتمع. تم تصميم الدورة التدريبية الإلكترونيّة على البرنامج بشكل سهل لأيّ شخص مهتمّ بالقراءة بصوت عالٍ للأطفال بلغتهم الأم (L1). تعتمد الدورة التدريبيةالإلكترونية على الإطار النظري لبيتشيانو (Picciano (2009، وهو نظام يدرك أنّ المتعلّمين يمثلون أجيالًا وشخصيات وأنماط تعلّمية مختلفة. يسلط Picciano الضوء على فكرة أنّ الأهداف البرمجية تقود الأساليب والتقنيات التربوية ذات الصلة. يمكن الأفراد المهتمّون أو المنظّمات غير الحكوميّة أو المنظّمات المجتمعيّة أن يكونوا شركاء وأن يستضيفوا جلسة تدريبية «لسفراء نحب القراءة » أو تدريب للمدربّين. يقوم هؤلاء الشركاء بتوفير المكان وتعيين المتدربّين وتغطية تكلفة البرنامج التدريبي.

البرنامج	الطيارات الورقية Paper Airplanes
المنظمة	Paper Airplanes, Inc.
الموقع	الولايات المتحدة الأمريكية
لغة التعليم	مزيج من ل1 (اللغة الأم) والإنجليزية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	مؤتمرات الفيديو، منصات المشاركة السحابي ، (Kiron Campus (2021 ، مواقع الويب ، مقاطع الفيديو
السكان المستهدفون	لاجئون ونازحون من الجمهورية العربية السورية والأردن وتركيا ولبنان والمملكة العربية السعودية وألمانيا ومصر والعراق وقطاع غزة وأفغانستان
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام لالقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية والمهارات الرقمية
التأثير	2411 متعلّمًا
الموقع الالكتروني	https://www.paper-airplanes.org/

تقوم منظّمة الطيارات الورقية Paper Airplanes, Inc. بتعليم اللغة الإنجليزية بشكل فردي. يستخدم المتطوّعون المدرّبون تطبيقات مؤتمرات الفيديو عبر الإنترنت وأدوات تعاونية مجانية عبر الإنترنت لتعليم النازحين السوريين الشباب والبالغين واللاجئين في البلدان المجاورة. يأتي مدرّسو اللغات بشكل رئيسي من كندا والمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية والولايات المتحدة الأمريكية. تبرز Paper Airplanes من خلال مرونتها في استخدام التطبيقات، بما في ذلك Google Meet و Zoom و Facebook Messenger و WhatsApp ، اعتمادًا على ألفة المتعلم والاتصال المتاح.

ولتلبية احتياجات المتعلّمين الذين ربما عانوا من الصدمات، يشكّل التواصل بين الثقافات والجوانب المراعية للصدمات جزءًا من تدريب المعلم المتطوع. يخضع المعلمون المتطوعون من ست إلى ثماني ساعات من التدريب بموجب منهاج متخصّص يديره «منسقو التعليم» داخل المنظمة. يعمل منسقو التعليم مع مدرّسين متطوعين لبناء مجتمع وتقديم الدعم عند الحاجة. نظرًا لأن البرنامج هو بالكامل عبر الانترنت، فقد اعتبر ذلك ضروريًا لتعزيز الاحتفاظ بالمتطوعين وجودة التدريس.

كما تتصدى برامج أخرى، مثل الصف الواسع- استمع لتتعلمّ Broad Class - Listen to Learn و Migrant Liter @ cies وبرنامج تدريب Dogme لتحديات تدريب المعلّمين ودعم تحسين الإلمام بالقراءة والكتابة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (انظر الجدول 4.2).

4.3 محتوى ملائم ومقاربات تعليميّة ذات صلة ومبتكرة

يجب أن تكون البرامج ذات صلة لتتمكّن من النجاح في تعليم البالغين القراءة والكتابة. غالبًا ما يتم تصميم البرامج التعليمية للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا بما يناسب الأطفال، وإلى حد ما الشباب (اليونسكو، 2018 أ). من أجل أن تكون هذه البرامج ملائمة للبالغين، يجب أن تدمج مهارات ومجالات أخرى للتعلم بالإضافة إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية. علاوة على ذلك، تضمن البرامج التي تتضمّن التنقل المستند إلى الصور أو الصوت أنه حتى أولئك الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة الأساسية لن يتخلفوا عن الركب (المرجع ذاته). فيجب أن تحفّز مناهج التدريس المبتكرة أيضًا المتعلّمين على متابعة التعلّم على الرغم من العقبات المختلفة.

يُظهر تحليل 25 برنامجًا أنها تحقّق الملاءمة على مستوى المحتوى من خلال دمج المهارات الرقمية والحياتية في تعليم القراءة والكتابة وتعلّم اللغة الثانية باستخدام مختلف الابتكارات التعليمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (انظر الجدول 4.3). أما المشاورات بين أصحاب المصلحة والمستفيدين المستهدفين من الدورة فترشد تصميم البرامج فتعترف بالخلفيات اللغوية المتنوعة للمتعلمين وثقافات المجتمعات المضيفة وسياساتها واقتصاداتها والجوانب الاجتماعية الأخرى.

وقد تمّ دمج المقاربات التعليمية الإبداعية للكبار، مثل المناهج القائمة على الفنون والدراما من خلال Zoom أو أدوات التواصل الأخرى، في تطوير تعلّم اللغة الثانية ومحو الأمية. وتساعد التمارين والأنشطة الواردة على الإنترنت المستندة إلى الألعاب أيضًا المتعلمين على الاستمتاع بعملية التعلّم. من خلال منصات التعلم الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي. تتجاوز البرامج القيود التقليديّة للبنية التحتيّة الماديّة وديناميكيّات القوّة في الصف الذي يديره المعلّم، ممّا يمنح المتعلّمين صوتًا ويمكّنهم من التعلّم والتعبير عن أنفسهم بحريّة أكبر.

الجدول ٤،٣ التحديات والاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج للمحتوى ذي الصلة والمقاربات التعليميّة المبتكرة. المصدر: شرح المؤلفين		
التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
حوافز محدودة بسبب الأولويّات والحاجات الاخرى	جمع المحتوى من المجتمع المحلي لتعزيز مشاركة المجتمع والسماح للأفراد باستخدام الطريقة على منصة Wiki	BASAbali
	استخراج التعليقات من المتعلمين وإجراء تقييمات للبرنامج بهدف تصميم برامج واسعة النطاق للمزيد من المتعلمين	
	تكييف رزم الأدوات والمبادئ التوجيهية لتلبية احتياجات المتعلّمين	
	الاستفادة من بيانات مشاركة المتعلّم ومصادر أخرى للتغذية الراجعة الواردة من المتعلّمين لضمان ملاءمة البرنامج	
	تسخير الذكاء الاصطناعي لتكييف توصيل المحتوى بما يتناسب مع مستوى كل طالب ووتيرة تعلّمه	
	استخدام بيانات المتعلّم (التي يتم تتبعها عند التسجيل وأثناء الدورة التدريبية) لتكييف المحتوى وضمان الملاءمة	
صعوبة تصميم محتوًى جذاب ومراعٍ للصدمات ويستجيب للحاجات ويلبي حاجات المتعلّمين المختلفة	تشجيع المشاركين على استكشاف الموضوعات ذات الصلة باهتماماتهم من خلال الحوارات التي يقودها المتعلم في جلسات مباشرة عبر الإنترنت (كما في مقاربة Dogme ، وتوليد المواد التعليمية على يد المتعلمين والمُدرّبين من خلال التواصل والمناقشات).	
	التركيز على الربط بين الكتابة والتصويت لتزويد المتعلمين بتعليقات فورية والنظر في واقع الحياة اليومية للمهاجرين واللاجئين لجعل المحتوى وثيق الصلة بها	DigLin: The Digital Literacy Instructor المعلّم الرقمي لمحو الأمية
	تقديم منهج قائم على الفنون للتصدي لمختلف التحديات الاجتماعية والعاطفية التي يواجهها المتعلمون (التدريس باستخدام التمثيل) التشجيع على نقل الأفكار من لغة إلى أخرى للتخلّص من التركيز على التسلسل الهرمي للّغة وتعزيز اللغات الأصليّة للمتعلّمين	Connected: Adult Language Learning through Drama برنامج كونكتد: تعلّم اللغة للكبار من خلال التمثيل
	توظيف وسائل الإعلام للمساعدة في نقل الجوانب الثقافية والاجتماعية الخاصة بالمجتمع المضيف في حين يتمّ في الوقت نفسه تعزيز تعلم اللغة من خلال الترجمة بالسطور الدنيا والقاموس المضمّن والترجمات	SVT Språkplay
	الاعتراف بقدرات المتعلّمين من خلال دعوتهم للمساهمة في المنهاج، وبالتالي إضافة قيمة إلى تصميم البرنامج. تشجيع مشاركة المتعلم من خلال منصات وسائل التواصل الاجتماعي وصفحات ويكي والأدوات المطورة بشكل مشترك مثل القواميس الافتراضية على بوابات التعلم	BASAbali Thabyay eLearning Platform منصة ثابياي للتعلم الالكتروني Upskilling Adults 45+ with Migrant Background تطوير مهارات الكبار ما فوق الـ45 + القادمين من خلفيّة الهجرة
غياب المهارات الرقميّة يخفض من حماسة المتعلّم أو يستثني المتعلّم من المشاركة في العمليّة التعليميّة	قدم دروسًا في المهارات الرقمية ودعمًا منتظمًا بشأن القضايا التقنية ، لا سيما في بداية أي برنامج يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	Kiron Campus Paper Airplanes الطيارات الورقية

4.3.1 ملفات تعريف البرنامج المختارة

البرنامج	Migrant Liter@cies
المنظمة	Migrant Liter@cies
الموقع	بلجيكا وإستونيا وإيطاليا وألمانيا و هولندا وبولندا وسلوفاكيا وإسبانيا
لغة التعليم	لغة البلد المضيف
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الهواتف الجوّالة والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر ، شبكة Wi-Fi وأجهزة عرض الفيديو والتطبيقات والبرامج المجانية (Lomap وخرائط Google) و Calepino (تطبيق جديد) و Moodle
السكان المستهدفون	المربّون والمعلّمون الذين يعملون مع اللاجئين والمهاجرين البالغين
المهارة (المهارات) المستهدفة	مهارات محو الأمية ومحو الأمية الرقمية
التأثير	تطوير مهارات محو الأمية والإلمام بالرقمية لنحو 600 مهاجر. تم تدريب حوالي 200 مربٍّ ومعلّم ضمن المشروع ؛ 300 من خلال MOOC أثناء المشروع
الموقع الالكتروني	www.migrantliteracies.eu/workshops/

Migrant Liter @ cies هي شراكة بين مؤسسات في ثمانية بلدان تنتج مواد تعليميّة للمدرّسين والميسّرين ليتمّ استخدامها في الصفوف مع المتعلمين البالغين من المهاجرين. يهدف البرنامج إلى دعم المعلّمين من خلال توسيع مهاراتهم الإعلامية والرقمية. تعاونت المؤسسات لإنتاج تصميم تعليمي ذي عتبة تقنيّة متدنّية وبرمجيّات وأجهزة جوّالة مجانيّة لتمكين المهاجرين البالغين من المشاركة. نتج عن المشروع 45 ورشة عمل، وثماني رزم أدوات وطنيّة ودورة إلكترونية مفتوحة حاشدة (MOOC) قابلة للتكيّف مع السياقات المحلّية لاستخدامها من قبل المعلمين الكبار في جميع أنحاء أوروبا.

البرنامج	BASAbali Wiki
المنظمة	BASAbali
الموقع	إندونيسيا
لغة التعليم	الباليّة
الأداة (الأدوات) الرقميّة	Wik -platform، website
السكان المستهدفون	الشباب اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليا
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام بالقراءة والكتابة وتعدد اللغات، المهارات المتعلقة بالوظيفة (لتحسين القابلية للتوظيف)، المهارات الرقميّة، مهارات المواطنة
التأثير	أكثر من 1.3 مليون مساهمة ويكي
الموقع الالكتروني	https://dictionary.basabali.org/Main_Page

BASAbali Wiki هي منصة مكتبة افتراضية للغة الباليّة، تعتمد مقاربة مبتكرة لتطوير المحتوى من خلال إشراك المجتمع. للوصول إلى الفئات الأكثر تهميشًا، يتعاون البرنامج أيضًا مع المجتمعات المحليّة لتوفير نسخ مادية من الكتب المدرجة على المنصة للمتعلّمين الذين يفتقرون لإمكانية الوصول إلى الإنترنت. كما تُعقد ورش عمل مع المجتمعات والمدارس، لا سيما في المناطق الريفيّة، لتحسين المهارات الأساسية للمتعلّمين والتعامل مع المنصة.

تم تطوير قاموس متعدّد اللغات للغة البالية بالاشتراك مع المجتمع المحلّي كجزء من برنامج BASAbali. حتى الآن، أضاف أكثر من مليون شخص محتوًى أصلي على Wiki، ممّا جعل المواد المتوفّرة أكثر يسرًا للوصول وسمح بتكييف المنصّة بشكل أصبحت ذات مغزى وإفادة للمجتمع المحلي. تعتبر سلسلة كتب الأطفال التي تصوّر بطلة خارقة متعدّدة اللغات تشرك الأطفال في القراءة مثالاً على المحتوى المذكور. ويساهم المجتمع المحلي في بناء شخصيّة البطلة الخارقة هذا من خلال قنوات التواصل الاجتماعي الخاصة به عبر ورش العمل وجلسات تدريب المعلمين والمنظمات المجتمعية.

البرنامج	برنامج Dogme
المنظمة	Mosaik Education
الموقع	الأردن، لبنان (افتراضي)
لغة التعليم	لغة البلد المضيف ، لغة الثانية أو لغة أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	برمجيّات التدريب بالفيديو، تدريب مباشر وغير متزامن عبر الإنترنت من خلال الهواتف الجوّالة، Zoom ، Moodle ، Facebook
السكان المستهدفون	معلّمو اللغة الإنجليزية للاجئين
المهارة (المهارات) المستهدفة	التدريس المتمحور حول المتعلّم، تخطيط تشاركي للدروس مراع للسياق، محو الأمية الرقمية، والتعليم عبر الإنترنت، تقييم المتعلمين
التأثير	+38 معلّم لغة انجليزية: 92٪ من المعلّمين حسّنوا مهارات التواصل لديهم؛ أفاد 77٪ من المعلمين بزيادة في الثقة بالنفس؛ 100٪ من المعلمين استخدموا لاحقًا التقنيات التي تعلموها في برنامج التدريب في صفوفهم؛ أفاد 80 ٪ من المعلمين أن التقنيات المستقاة من التدريب أدّت إلى زيادة مشاركة الطلاب في صفوفهم.
الموقع الالكتروني	https://mosaik.ngo/opportunities/dogme-training

أطلقت منظمة Mosaik Education برنامج Dogme لاستحداث فرص تعليمية أفضل لمجتمعات اللاجئين في الأردن ولبنان. تم تحسين البرنامج أيضًا لتزويد المعلمين بالمهارات التي تسمح لهم بالاستفادة من التكنولوجيا في أعقاب عمليات الإغلاق على أثر جائحة كوفيد19-. يقوم البرنامج بتدريب معلّمي اللغة الإنجليزية على استخدام تقنيات التدريس التي يعتمدها برنامج Dogme. وتسمح هذه المقاربة للمعلّمين والمتعلّمين بتوليد المواد والتأكيد على التواصل من خلال المحادثة. يقوم المدرّبون في هذا البرنامج بتوجيه المشاركين في عمليّة استكشاف الموضوعات ذات الصلة باهتماماتهم من خلال الحوار معهم. علاوة على ذلك، يتم توفير المحتوى من خلال جلسات متزامنة (مباشرة، عبر Zoom أو Moodle) وجلسات غير متزامنة (بحسب وتيرة المتعلم). يتم استخدام مقاربة التمهين المعرفي في الجلسات الحيّة المباشرة التي تعمل على حلّ المشكلات في العلن، وحيث يمكن الطلاب متابعة العمليّة وتنفيذه والتمرّن عليها (العمليات الضمنية) بمساعدة المعلم (Collins, Brown and Newman, 1987, p. 4). وتتضمّن كل جلسة مباشرة جزءًا يركّز على من الأنشطة الفرعية حيث يمارس المشاركون المهارات التي عرضها المدرّبون ثم يتلقون التعليقات من المدربين والأقران. يمكن أيضًا استخدام الأجهزة الجوّالة للوصول إلى الأنشطة والمواد التعليميّة.

البرنامج	DigLin: مدرّس المهارات الرقميّة
المنظمة	Friesland College, the Netherlands
الموقع	أكثر من 100 دولة
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، ل2 أو لغة أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	ملفات السجلات الالكترونيّة وملفّات الصور والصوت وأجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية والهواتف
السكان المستهدفون	المهاجرون البالغون ممن لديهم تحصيل تعليمي محدود أو معدومي التحصيل التعليمي بلغتهم الأولى والذين يحاولون تعلّم لغة البلد المضيف
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام باقراءة والكتابة والمهارات الرقميّة، ومحو الأمية في سياق متعدّد اللغات، والتعلم بدوافع ذاتية
التأثير	8000 مستخدم كل عام
الموقع الالكتروني	http://diglin.eu/

إنّ DigLin برنامج يوفّر مواد تعليميّة مجانيّة، عبر الإنترنت، هي مراعية للسياق، وفردية، تهدف إلى تعزيز المهارات المعجمية واللغويّة على مستوى القواعد للإلمام باللغة الثانية واكسابها للمتعلّمين ذوي التعليم المحدود. يركّز النهج التربوي الذي يقوم عليه التصميم على الربط بين الكتابة والتصويت، مما يزوّد المتعلمين بتعليقات فورية ومحتوى ذي صلة بالحياة اليومية للمهاجرين واللاجئين ويعزّز استقلالية المتعلّم. يتوافق هذا البرنامج مع الأجهزة الجوّالة مثل الهواتف الذكيّة والأجهزة اللوحيّة. ويقدّم البرنامج ملاحظات في أكثر من تنسيق. أما خاصيّة التسجيل، وهي تقنية لتتبّع النشاط (المعروفة أيضًا باسم ملفات السجلات الالكترونيّة)، فمدرجة في البرمجيّة وتتعقّب أعمال المتعلّمين وحركتهم لتولّد سجلّات محدّثة عن الفعاليات والنشاطات التي يقوم بها مستخدمو البرمجيّة. وتتمثل الفائدة الرئيسة من جمع البيانات وتحليلها باستخدام ملفات السجلات الالكترونية في أنها تسمح لمطوّري البرامج بالتحقق بدقة ممّا يفعله المتعلّمون وما لا يفعلونه وتحدّد ما إذا كان من علاقة بين أنشطتهم والعمليّة التعلمية، ممّا يساعد على جعل المحتوى أكثر صلة.

البرنامج	كونكتد: تعلم اللغة للكبار من خلال التمثيل Connected: Adult Language Learning through Drama
المنظمة	شركة مسرح سيدني Sydney Theatre Company
الموقع	أستراليا
لغة التعليم	الإنجليزية؛ كما أن اللغة الأولى للمشاركين مرحّب بها ويمكن إدماجها في التدريس والتواصل
الأداة (الأدوات) الرقميّة	Zoom
السكان المستهدفون	اللاجئون والمهاجرون وطالبو اللجوء
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام بالقراءة والكتابة بالإنجليزية، التحدّث الإنجليزية
التأثير	أكثر من 700 متعلّم منذ عام 2016
الموقع الالكتروني	https://www.sydneytheatre.com.au/education/our-community/adult-drama-and-literacy

تم إنشاء برنامجAdult Connected: through drama Language Learning (كونكتد: تعلم اللغة للكبار من خلال التمثيل) في عام 2016، وهو يوفر تعلّم اللغة الإنجليزية للاجئين وطالبي اللجوء والمهاجرين البالغين في أستراليا من خلال ورش العمل المسرحيّة والإبداعيّة. يستخدم البرنامج القصص الخيالية والأساطير والحكايات الشعبية لتحفيز تعلم اللغة الإنجليزية وتعزيز الروابط الاجتماعية من خلال التعبير الإبداعي. يعتمد منهاج البرنامج على علم أصول التدريس المسرحي، أي «استكشاف موضوع أو طرح أو فكرة أو مشكلة من خلال سلسلة من الأجهزة المستخدمة في الدراما، ممّا يؤدي إلى تجربة تمثيليّة مرتجلة أو غير مكتوبة» (Haseman, 1991; O'Neill, 1995, as cited in Stinson and Freebody, 2005). في عمليّة التمثيل، يُظهر المشاركون الفاعليّة في خلق «عالم» خيالي للسيناريو المسرحي بمساعدة الميسّر، وبالتالي يضمنون أن يكون محتوى الأنشطة الدرامية وثيق الصلة وذي معنى شخصي للمشاركين، لا سيما أن كلّا منهم له دور في استحداث هذا السيناريو.

يشجّع البرنامج، الذي تمّ توفيره عبر منصّة Zoom أثناء جائحة COVID-19 ، المتعلّمين على التدرّب ضمن ثنائيّات أو مجموعات. علاوة على ذلك، يستخدم البرنامج «الانتقال بين اللغات» لاستحداث بيئة حاضنة وشاملة حيث يشعر الطلاب بالراحة. تعترف عملية «الانتقال بين اللغات» بالمخزون اللغوي الكامل للشخص المتعدد اللغات وتستخدم لغته الأولى في عملية تعلّم اللغة الثانية. تخفّف هذه المقاربة من التسلسل الهرمي للغات وتسمح للمتعلمين باستخدام لغات أخرى؛ مثلًا يمكن المتعلمون استخدام لغتهم الأم أثناء المناقشات الجماعية.

البرنامج	M-Shule SMS Learning & Training
المنظمة	M-Shule
الموقع	كينيا
لغة التعليم	لغة البلد المضيف، لغة ثانية /أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الهاتف الجوّال، والرسائل النصية القصيرة SMS، وchatbot عبر تطبيق messenger ، وتطبيق الويب
السكان المستهدفون	اللاجئون
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والإلمام بالأمور المالية والمهارات الحياتية
التأثير	230.000 متعلّم
الموقع الالكتروني	https://m-shule.com/

يستخدم M-Shule SMS Learning & Training الذكاء الاصطناعي لتكييف محتوى التعلم وفقًا للمتعلّمين. وقد تمّ تصميم المحتوى الأولي للمتعلم بناءً على سمات كلّ منهم. وأثناء تقدّمهم في الدورات الصغيريّة المعروضة عليهم والاستجابة لها عبر الرسائل القصيرة، توفّر الخوارزميات محتوى ذي صلة بناءً على إجابات المتعلّم على الأسئلة المستخدمة لتقييم مستوى معرفته الحالي. وتشجع الأسئلة الأكثر صعوبة التي تطرح على إتقان مهارات معيّنة، بينما تساعد الأسئلة السهلة في بناء المعرفة الأساسية المفقودة. بالإمكان تزويد المعلّمين بتقارير حول تقدّم التعلّم إذا كان المتعلّمون يستخدمون البرنامج كجزء من الصفوف الحضوريّة. ويشير التقييم الخارجي إلى أن البرنامج له تأثير إيجابي على نتائج القراءة والكتابة والحساب في الاختبارات الوطنية والدولية.

أما البرامج ألأخرى مثل SVT Språkplay و Kiron Campus و Thabyay eLearning Platform و Upskilling Adults 45+ with Migrant Background و Paper Airplanes فتسلّط الضوء على استخدام الاستراتيجيات أو مجموعة من الاستراتيجيات، على غرار تلك المستخدمة في البرامج التوضيحية أعلاه. إنها تعزز التعلم والتعليم المدعومين من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال تلبية احتياجات المتعلّمين المتنوّعة عبر أنواع مختلفة من المحتوى، وأنماط مختلفة للتوصيل وفهم خلفيّات المتعلّمين والسياق الاجتماعي الذي يعيشون فيه (انظر الجدول 4.3).

4.4 الرصد والتقييم

تندر الأدلّة الصارمة على فعّالية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم اكتساب اللغة للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. كما أنّ الفعّالية من حيث التكلفة لبرامج محو الأمية المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين مقارنة بالبرامج غير الرقمية غير واضحة (Hanemann, 2018; UNESCO, 2018a). فيتطلّب فهم سبب نجاح البرمجة وكيف يمكن تكرارها أو توسيع نطاقها في سياقات أخرى رصدًا وتقييمًا أقوى (M&E) للتدخلات التي تدعمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومع ذلك، فإن قدرة المنظمات على المشاركة في الرصد والتقييم تعتمد على عوامل عدّة، بما فيها ميزانيتها وقدرتها على المراقبة الداخلية وتحديات جمع مثل هذه البيانات عن السكان المتنقّلين. والتحدي الأخير ذو أهمية حاسمة، لأنّ اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا غير متجانسين لجهة وضعهم القانوني وطبيعة نزوحهم وإقامتهم ومدّتهما.

كما يرد الأمر في البرامج الواردة في الجدول 4.4 تمّ تنفيذ استراتيجيات مختلفة لرصد فعّالية البرامج وتقييمها لا سيما تلك التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. تجمع بعض البرامج بيانات في الوقت الفعلي حول تقدم التعلّم باستخدام التطبيقات والبرمجيّات. كما أنها تستخدم أيضًا ملفات السجلات الالكترونية لتتبّع تقدم المستخدم وسلوكه. ويتمّ تنفيذ مجموعة من التقييمات والاختبارات خارج الإنترنت وعليه وجمع البيانات النوعيّة من خلال استطلاعات الرأي حول آراء المتعلمين الشخصية حول تجاربهم مع البرمجيّات. يشارك المعلمون أيضًا وجهات نظرهم حول البرامج وفعالية التقنيات وتقدم المتعلمين. كما جرى تقييم خارجي لعدد محدود فقط من البرامج، على الأرجح بسبب قيود الموازنة.

تقدّم البرامج التوضيحية الأربعة الواردة في الجدول 4.4 تفاصيل إضافية عن الاستراتيجيات المحدّدة المستخدمة لتحسين مراقبة برامج محو الأمية المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا ولتقييمها.

الجدول ٤,٤ التحدّيات والاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج لجهة الرصد والتقييم. المصدر: شرح المؤلفين

التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
غياب البيانات الدقيقة حول فعّاليّة تكنولوجيا المعلومات والتواصل في دعم الإلمام بالقراءة والكتابة وتعلّم المهارات الأساسية لدى اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا	يُجري المقيِّمون الخارجيون تقييمات مستقلّة لأنشطة المشروع بهدف معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت وكيف جرى حلّ المشكلات	Migrant Liter@cies
	يتم جمع البيانات في الوقت الفعلي عن وقت القراءة وتماسكها وأسئلة التقييم وذلك من خلال التطبيق/البرنامج. يمكن استخدام هذه المعلومات لتكييف البرنامج وتحفيز المتعلّمين	Learning Coin for Equitable Education فلس التعلّم من أجل تعليم منصف
	الاستبيانات والتقييمات الذاتية للطلاب ومجموعات التركيز والمقابلات المستخدمة للحصول على معلومات أساسية حول ما يصلح ولماذا وكيف يمكن تحسين الجوانب المختلفة للبرنامج	Better Connections تواصل أفضل
	الاستبيانات والتقييمات الذاتية للطلاب ومجموعات التركيز والمقابلات المستخدمة للحصول على معلومات أساسية حول ما يصلح ولماذا وكيف يمكن تحسين الجوانب المختلفة للبرنامج	Migrant Liter@cies
	استخدام استبيانات المشاركين لجمع المعلومات النوعية والكمية	Paper Airplanes الطيّارات الورقية Education for Humanity التعليم من أجل الإنسانيّة
	جمع التعليقات من المرافقين والمعلّمين الذين يحضرون الدورات التدريبية وورش العمل والندوات الإلكترونية (ويبينار)	vhs-Lernportal
	جمع بيانات خط الأساس لفحص مدى وصول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى الصفوف/المستفيدين. يقوم شركاء البرنامج بمعونة كيانات خارجية بإجراء تجارب عشوائية لقياس نتائج التعلّم	Rising on Air الارتقاء على الهواء
	جمع البيانات وتحليلها باستخدام ملفات السجلات الإلكترونيّة (تتبّع سلوك المستخدم) للتأكّد بدقّة ممّا يقوم به المتعلّمون أو ما لا يقومون به وتحديد العلاقة- إذا وجدت، بين ما يفعلونه / لا يفعلونه وكيف يتعلّمون	DigLin: The Digital Literacy Instructor المدرّس الرقمي
توفّر واستخدام محدودان للبيانات من أجل تقييم فعّاليّة البرامج	إجراء اختبارات حول الإلمام بالقراءة والكتابة قبل الدورة لتقييم مستوى المتعلّم لدى دخوله؛ ثمّ يقوم معلّمو محو الأمية بتقييم التقدّم من خلال التقييمات العمليّة المستمرّة. إجراء رصد دوري للبرنامج؛ إدراج تقييمات نهاية العام التي يقدّم خلالها الطلاب عملهم أو إجراء الامتحانات	Thabyay eLearning platform منصة ثابياي للتعلّم الالكتروني
	العمل على الرصد والتقييم لكلّ من البيانات النوعيّة والكميّة باستخدام أدوات مثل اختبارات إتقان اللغة والتقييمات الشفوية والملاحظات الصفية وما إلى ذلك.	English Language Course for Refugee Teachers دورات اللغة الإنجليزية لمعلّمي اللاجئين
	إشراك فريق الرصد والتقييم/ خطة الرصد والتقييم في مراحل إدارة دورة المشروع برمّتها، بما في ذلك أثناء التنفيذ وبعد المشروع، للتأكد من أن البيانات التي تمّ جمعها ذات صلة وذات جودة عالية وأن مشاركة المستفيدين متكاملة وموثقة.	المجلس النرويجي للاجئين برنامج الشباب

4.4.1 ملفات تعريف البرنامج المختارة

البرنامج	منصة ثابياي للتعليم الإلكتروني Thabyay eLearning Platform
المنظمة	مؤسسة ثابياي التعليمية (TEF)
الموقع	ميانمار
لغة التعلم	مزيج من اللغتين الأولى والثانية (الإنجليزية والبورمية والكارين)
الأداة (الأدوات) الرقميّة	Zoom, Moodle, YouTube, Educasia الهواتف الجوّالة، الأجهزة اللوحية
السكان المستهدفون	اللاجئون والمهاجرون والنازحون داخليا
المهارة (المهارات) المستهدفة	دورات اللغة الإنجليزية؛ الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بالعمل؛ التحضير للجامعة
التأثير	أكمل أكثر من 3000 طالب دورات برنامج TeP عبر الإنترنت بنجاح منذ عام 2009
الموقع الالكتروني	www.tepedu.org/

أنشأت مؤسسة Thabyay Education منصة Thabyay للتعلّم الإلكتروني (TeP) لتقديم دروس تعليم اللغة الإنجليزية منخفضة التكلفة عبر الإنترنت للمناطق المهمّشة على طول الحدود بين تايلاند وميانمار، حيث تكثر أعداد المهاجرين واللاجئين والنازحين داخليًا. تعتمد المنصّة مقاربة أكثر تقليدية لرصد التقدّم وتستخدم منصة Moodle الإلكترونية لتوفير المحتوى. يلجأ البرنامج إلى الامتحانات لمراقبة تقدّم الطالب. وتتوفّر أيضًا دورات اللغة الإنجليزية على الخط ومقرّرات تحضيريّة للاختبار على الخط أيضًا عبر منصة التعلم الإلكتروني. تشير تقارير الرصد إلى أنّ 40 في المئة من الطلاب الذين شاركوا في المقرّر التحضيري للاختبار تمكّنوا من النجاح في اختبارات دخول برامج التعليم العالي، و 20 في المئة حصلوا على منح دراسية لمواصلة التعليم في بلدان مثل الصين وجمهورية كوريا وتايلاند وكندا . يشتمل البرنامج على مجموعة من المنظّمات الدينيّة والعرقيّة لتوسيع نطاق الوصول وزيادة التحاق الطلاب. وفقًا لأحدث بيانات التأثير، تمّ قبول 45 في المئة من المشاركين في برنامج Thabyay في الجامعة.

البرنامج	فلس التعلّم من أجل تعليم منصف Learning Coin for Equitable Education
المنظمة	مكتب اليونسكو في بانكوك
الموقع	تايلاند
لغة التعلم	مزيج من اللغتين الأولى والثانية، بما في ذلك التايلاندية والبورمية والماليزية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الأجهزة اللوحية المزودة ببطاقات SIM للإنترنت وتطبيق المكتبة الرقمية LearnBig
السكان المستهدفون	الأطفال والشباب المهاجرون
المهارة (المهارات) المستهدفة	الإلمام بالقراءة والكتابة بلغات متعدّدة
التأثير	605 متعلمين
الموقع الالكتروني	https://bangkok.unesco.org/content/learning-coin-project

إنّ برنامج فلس التعلم من أجل تعليم منصف Learning Coin for Equitable Education التابع لليونسكو في بانكوك هو تطبيق وبرنامج تحويل نقدي للأطفال والشباب المهاجرين في تايلاند. يشجع البرنامج على محو الأمية والقراءة بين الأقليات العرقيّة والأطفال المهاجرين عديمي الجنسية والمهمشين والشباب في تايلاند عبر التشجيع على استخدام تطبيق LearnBig على الهاتف الجوّال من خلال التحويلات النقدية المشروطة.

أنّ LearnBig مكتبة رقميّة مفتوحة متعددة اللغات بها أكثر من 1400 كتاب مدرسي وكتاب قراءة ومادة تعلّميّة للمتعلّمين والمعلّمين. تتوفّر هذه الكتب بلغات مختلفة مثل التايلاندية والبورمية والماليزية ولغات الأقليات العرقية الأخرى، بما في ذلك الكارين، وهي لغة صينية تيبتية يتحدث بها السكان في جنوب شرق ميانمار وغرب تايلاند. يتم جذب المتعلّمين من مراكز التعلّم المجتمعيّة والمدارس في تايلاند ويتمّ تزويدهم بأجهزة لوحيّة محمّلة مسبقًا بتطبيق LearnBig وامكانيّة التشبيك بالإنترنت.

يجمع تطبيق الرصد اليومي في LearnBig معلومات مثل مدّة القراءة وتماسكها والأسئلة التي تمت الإجابة عنها. تُستخدم البيانات لحساب قيمة الحوافز النقديّة المقدّمة لأولياء أمور الطلاب. نتيجة لذلك، يتكيّف البرنامج باستمرار مع الحاجات الخاصة بالمتعلّمين كلّ على انفراد. علاوة على ذلك، وجد المشروع أنه من بين المتعلّمين المسجّلين في برنامج التعليم غير النظامي، نجح 86 في المئة منهم امتحان محو الأمية في تايلاند للسنة الأولى، و 92 في المئة امتحان السنة الثانية. ووجدوا أيضًا أن المتعلّمين كانوا يقرؤون المزيد من الكتب باللغة التايلاندية.

البرنامج	التواصل الأفضل Better Connections
المنظمة	وزارة المواصلات والاتصالات القطرية
الموقع	دولة قطر
لغة التعليم	اللغة العربية والإنجليزية واللغة الأم للمتعلمين
الأداة (الأدوات) الرقميّة	أجهزة الكمبيوتر المزودة بمكونات إضافية للصوت والفيديو، والاتصال بالإنترنت، والطابعة، والماسح الضوئي، وآلة التصوير، و Microsoft Office، وSkype
السكان المستهدفون	العمالة الوافدة في قطر
المهارة (المهارات) المستهدفة	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للترفيه والتواصل والمهارات الحياتية
التأثير	أكثر من 1.5 مليون عامل منذ إطلاق المشروع
الموقع الالكتروني	https://www.motc.gov.qa/ar/ditoolkit/migrant-workers/better-connections-program

التواصل الأفضل Better Connections هو برنامج تقوده وزارة المواصلات والاتصالات القطرية بالشراكة مع وزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية القطرية (MADSLA). في عام 2014، دخلت وزارة المواصلات والاتصالات في شراكة مع معهد البحوث الاجتماعية والاقتصادية المسحيّة (SESRI) التابع لجامعة قطر لإجراء تقييم وطني بهدف تحديد احتياجات العمّال المهاجرين في قطر ومصالحهم. أعرب أربعة وثمانون في المئة من العمّال المهاجرين الذين شملهم الاستطلاع عن اهتمامهم ببرامج التدريب على الكمبيوتر والإنترنت. فصُمّم برنامج التواصل الأفضل Better Connections للتخفيف من الفجوة الرقمية بين المهاجرين في قطر، وتحسين رفاهيّتهم ومهاراتهم المالية، وزيادة الوعي بحقوقهم كعاملين وتوفير وسيلة للتواصل مع أفراد أسرهم في الوطن.

يعتمد برنامج الرصد والتقييم على مجموعة من الدراسات الاستقصائيّة للطلّاب قبل التدريب وبعده، وعلى المقابلات الشخصية ومجموعات التركيز بعد التدريب. على الرغم من عدم رصد نتائج الطلاب، إلا أن هذه المدخلات النوعية تُستخدم لاطلاع البرنامج على النتائج عند التنفيذ المستقبلي لأنه يركز على التعليقات المباشرة من المشاركين.

البرنامج	برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للّاجئين Norwegian Refugee Council (NRC) Youth Programme
المنظمة	المجلس النرويجي للاجئين
الموقع	الأردن
لغة التعليم	اللغة الأم أو اللغة الأولى
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الكمبيوتر والهاتف الجوّال
السكان المستهدفون	اللاجئون، النساء والفتيات، المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ الشباب غير الملتحقين بالتعليم أو العمل أو التدريب؛ الشباب غير الملتحقين بالمدارس الرسمية لأكثر من ثلاث سنوات
المهارة (المهارات) المستهدفة	أسس الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب؛ المهارات التقنيّة ومهارات التعامل مع الآخرين ومهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية والعاطفية
التأثير	تم تدريب ما يقارب من 3200 شاب من عام 2012 إلى عام 2016، و 1815 شابًا إضافيًا في عام 2018
الموقع الالكتروني	https://www.nrc.no/what-we-do/themes-in-the-field/supporting-youth/

يوفّر برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للّاجئين Norwegian Refugee Council (NRC) Youth Programme (NRC) الوصول إلى فرص منظّمة للتعلّم تنتهي بشهادات اعتماد لمن اتبعها في مخيمات اللاجئين لدعمهم في تطوير مهاراتهم وتعزيز رفاههم واستعدادهم للانتقال إلى مرحلة البلوغ على طول المسارات المختلفة: سبل العيش والمشاركة الاجتماعية و المزيد من التعليم/التعلّم.

يتلقّى البرنامج الدعم من وحدة الرصد والتقييم في المجلس النرويجي للاجئين في الأردن. وتشارك هذه الوحدة في مراحل إدارة دورة المشروع كافة: فهي تضمن أن تكون البيانات المجمّعة ذات صلة وذات جودة عالية وأن تكون مشاركة المستفيدين متكاملة وموثّقة. وتشرف وحدة الرصد والتقييم أيضًا على الرصد المناسب أثناء التنفيذ وتوثّق الدروس المستفادة وتحللها في نهاية المشاريع. كما تضمن عمليّة الرصد المستمرة طوال دورة البرنامج أيضًا تلبية احتياجات المشاركين. وتتوفّر آلية منفصلة أخرى توفّر للمشاركين وسيلة شفافة لتقديم الملاحظات في الوقت الفعلي من دون الكشف عن الهويّة.

تستخدم البرامج الأخرى، مثل BASAbali و DigLin و Education for Humanity (ألتعليم من أجل الإنسانيّة) و English Language Course for Refugee Teachers (دورة اللغة الإنجليزية لمعلمي اللاجئين) و Migrant Liter @ acies و Paper Airplanes (الطيارات الورقية) و Rising on Air (الارتقاء على الهواء) و vhs-Lernportal، مجموعة واسعة من استراتيجيات الرصد والتقييم لتوثيق جودة برامج محو الأمية التي تدعمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكذلك نتائج التعلم وتحليلها وتحسينها (أنظر الجدول 4.4).

4.5 الشراكات الاستراتيجية

يُعدّ العمل مع أصحاب المصلحة وتطوير الشراكات أمرًا حيويًا لبرامج كثيرة، لا سيما لأن المنظمات غير الحكومية ذات الموارد المحدودة تدير أكثر من نصفها - وبعضها في أماكن وسياقات صعبة، مثل المخيّمات النائية والريفيّة للاجئين والنازحين داخليًا. وتُعدّ الشراكات الاستراتيجية عاملاً رئيساً يساهم في التنفيذ الفعّال للبرامج، لا سيما عندما توفّر الوزارات الوطنية وسلطات المقاطعات إمكانيّة الوصول وتدعم تنسيق البرامج. كما تساعد الشراكات الإستراتيجية أيضًا في بناء ثقة المتعلّمين، وزيادة تحفيزهم ومشاركتهم. علاوة على ذلك، عند إقامة شراكات مع المنظّمات الدينيّة وغيرها من المنظّمات المجتمعيّة، يمكن أن تساعد في بناء الروابط الاجتماعيّة، وخلق شعور بالانتماء إلى المجتمع والتأثير بشكل إيجابي على التكامل (Eby et al., 2011). وتضطلع المنظّمات المجتمعيّة، على وجه الخصوص، بدور مهمّ في الوصول إلى اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا وفي تنفيذ البرامج محليًا. بالإضافة إلى أنّ البرامج التي يغطيّها هذا التقرير تتشارك بشكل متكرّر مع القطاع الخاص، الذي يوفّر الاتصال بالإنترنت والوصول إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبرامجها، ممّا يجعل محتوى التعلّم متاحًا.

يظهر عدد كبير من هذه البرامج أن الشراكات الإستراتيجية ضروريّة؛ ومع ذلك، من المهمّ أيضًا الإشارة أن الشراكات الإستراتيجية ضروريّة بالتأكيد، إلا أنها لا يمكن أن تعمل إلا إذا في ظلّ تنسيق ووضوح في الأدوار ورؤية واضحة. وبناءً على المجال المحوري للرصد والتقييم الذي تمّت مناقشته في القسم 4.4، اضطلعت عمليّات الرصد والتقييم الوثيقة والتقارير الشاملة أيضًا بدور أساسيّ في الشراكات الاستراتيجية. فقد أظهرت للشركاء تأثير البرامج وقدّمت التغذية الراجعة من أجل تنفيذ أكثر فعّاليّة. يرد تلخيص الاستراتيجيات المحدّدة للبرامج في الجدول 4.5 تليها ثلاثة برامج توضيحيّة.

الجدول ٤,٥ التحديات والاستراتيجيات الخاصة ببرامج الشراكات. المصدر : شرح المؤلفين

التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
لغات وسياقات مختلفة في بلدان مختلفة مشاركة في البرنامج نفسه	إقامة شراكات مرنة عبر مختلف البلدان من أجل تبادل الممارسات المبتكرة على المستويات التنظيمية والوطنية والدولية وتطويرها ونقلها. التأكّد من أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقدّمة خلال الدورات متوافقة مع الأدوات والموارد التي طوّرها شركاء البرنامج كافة	DigLin: The Digital Literacy Instructor معلّم الرقميّة Migrant Liter@cies Upskilling Adults 45+ with Migrant Background تطوير مهارات الكبار البالغين +45 والقادمين من خلفيّة الهجرة
الموارد البشريّة والماليّة المحدودة للتنفيذ	الشراكة مع المنظمات والمؤسسات التي تساهم في تلبية احتياجات برامج محدّدة مثل التنسيق على النطاق المحلي والتدريب على المهارات الرقميّة وتصميم المناهج ومحتوى التعلم	Connected: Adult Language Learning through Drama كونكتد: تعلّم اللغات للكبار من خلال التمثيل Education for Humanity التعليم من أجل الإنسانية Global English Language Programme البرنامج العالمي للغة الإنجليزية برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين- الأردن
	الشراكة مع الجامعات أو المؤسّسات التعليميّة الأخرى لاعتماد مسارات تعليميّة مرنة ومحتوى محسّن للمقرّرات وطرائق متعدّدة للتعلّم	Kepler Kiziba Kiron Campus
	تعزيز الفعّاليّات المحلية بمشاركة أصحاب المصلحة، حيث يشارك الشركاء في تصميم الأحداث أو توفير أماكن ومرافق للتغلب على قيود الموارد البشرية/البنية التحتية	We Love Reading نحب القراءة BASAbali
	التعاون مع شركاء من القطاع الخاص، مثل مزودي خدمات الاتصالات أو شركات التكنولوجيا، لتزويد المتعلمين في المناطق النائية بإمكانية الوصول إلى الكهرباء والإنترنت وأجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية ذات الأسعار المعقولة	Better Connections التواصل الأفضل Learning Coin for Equitable Education قرش التعلّم من أجل تعليم منصف

الجدول ٤,٥ التحديات والاستراتيجيات الخاصة ببرامج الشراكات. المصدر : شرح المؤلفين

التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
	إشراك الشركاء المحليين، مثل المنظمات المجتمعيّة والمنظمات غير الحكوميّة، لضمان الوصول الفعّال إلى المستفيدين المستهدفين وزيادة التحاق المتعلمين	BASAbali Dogme Training Programme برنامج Dogme التدريبي English Language Course for Refugee Teachers دورة اللغة الإنجليزية لمعلّمي اللاجئين Global English Language Programme البرنامج العالمي للغة الإنجليزية Learning Coin for Equitable Education قرش التعلّم من أجل تعليم منصف Paper Airplanes الطيّارات الورقيّة Thabyay eLearning Platform منصة ثابياي للتعلّم الإلكتروني
	العمل مع شركات الإعلام العامة والخاصة، مثل المذيعين التلفزيونيين والمحطات الإذاعية الخاصة، لزيادة الوصول إلى الجمهور الحالي	Broad Class – Listen to Learn الصف الواسع- استمع لتتعلّم SVT Språkplay
	التعاون مع الوكالات الوطنيّة، مثل السلطات الوطنيّة وأصحاب العمل الذين يوظفون العمّال المهاجرين، في تصميم البرامج وتنفيذها لزيادة الوصول إلى المستفيدين المستهدفين وتعزيز الاستمرارية	Better Connections روابط أفضل Education for Humanity التعليم من أجل الإنسانيّة Rising on Air إرتقِ على الهواء برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين- الأردن

4.5.1 ملفات تعريف البرنامج المختارة

البرنامج	**Upskilling Adults 45+ with Migrant Background** **تطوير مهارات البالغين +45 القادمين من خلفية الهجرة**
المنظمة	Romanian Institute for Adult Education Timisoara
الموقع	رومانيا
لغة التعليم	الرومانية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	Google Play ، MOOCs، الهاتف الذكي، الكمبيوتر، الكمبيوتر الأجهزة اللوحية، Moodle ، Skills Panorama ، Europass ، Teachable
السكان المستهدفون	البالغون المهاجرون الذين تزيد أعمارهم عن 45 عامًا
المهارة (المهارات) المستهدفة	مهارات القراءة والكتابة الأساسية، ومهارات التعليم الأساسية، والمهارات الرقمية واللينة للإدماج الاجتماعي والمهني
التأثير	+90 متعلم
الموقع الالكتروني	https://upskilling.ilabour.eu/

يعمل المعهد الروماني لتعليم الكبار تيميسوارا على تشغيل برنامج تطوير مهارات البالغين +45 القادمين من خلفية الهجرة، الذي يشترك مع مجموعة من المعاهد والكيانات في أنحاء الاتحاد الأوروبي كافة لضمان أن تتآزر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقدّمة أثناء البرنامج مع أدوات الدعم المتاحة في أنحاء الاتحاد الأوروبي كافة، مثل بوابة فرص التعلم والمؤهلات في أوروبا وبانوراما مهارات الاتحاد الأوروبي. تحاول هذه المقاربة جعل المهارات المكتسبة أثناء البرنامج قابلة للتطبيق بسهولة في مواقع مختلفة موزّعة في أنحاء أوروبا كافة. وقد تمّ تصميم البرنامج لتدريب الميسّرين وتقديم الخدمات لمزوّدي التعليم بالتركيز على تحسين مهارات المهاجرين البالغين في منتصف العمر من الأجناس كافة، وتمكينهم من أن يبرعوا بين القوى العاملة الحديثة. يقرّ المشروع بأنّ المهاجرين البالغين الذين تبلغ أعمارهم 45 عامًا وأكثر يشكّلون فئة سكّانية ضعيفة، لا سيّما أنهم يواجهون صعوبات (إعادة) الاندماج في سوق العمل بسبب البطالة (طويلة الأجل)، وغياب المهارات، والفجوات في الكفاءة. علاوة على ذلك، بما أنّ المجتمع يتقدّم في السن، فإنّ هذه المجموعة تنمو أيضًا.

يعمل البرنامج على حملة لزيادة الوعي بأهمية المهارات الأساسية للمهاجرين (والمهاجرين العائدين) على المستوى الإقليمي والوطني وعلى مستوى الاتحاد الأوروبي. وتأتي هذه الحملة جنبًا إلى جنب مع الدعوة المباشرة لصانعي السياسات لتشمل أصحاب المصلحة المعنيين كافة- إدارات التوظيف الوطنيّة والمحليّة والإقليميّة؛ المنظّمات والمكاتب العاملة مع المهاجرين؛ وكالات التوظيف؛ جمعيّات المدرّبين وأرباب العمل - من أجل تقديم تدريب على المهارات الأساسية المعترف بها للمهاجرين.

البرنامج	**البرنامج العالمي للغة الإنجليزية**
المنظمة	Jesuit Worldwide Learning
الموقع	أفغانستان، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية الكونغو الديمقراطية، الهند، العراق، كينيا، الأردن، ملاوي، ميانمار، الفلبين، سري لانكا، تايلاند، توغو
لغة التعليم	لغة البلد المضيف؛ لغة ثانية / لغة أجنبية
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الكمبيوتر أو الجهاز اللوحي أو الهاتف الذكي
السكان المستهدفون	الشعوب الأصلية والنازحون والمتعلمون المهمشون والمهاجرون والأقليات واللاجئون والنساء والفتيات
المهارة (المهارات) المستهدفة	مهارات اللغة الإنجليزية
التأثير	أكثر من 2500 طالب في 33 مركزًا في 13 دولة
الموقع الالكتروني	https://www.jwl.org/en/home

اما البرنامج الآخر الذي يستفيد من الشراكات الإستراتيجية لجعل التعلم متاحًا فهو البرنامج العالمي للّغة الإنجليزية GEL، الذي تأسّس في عام 2017. يعتبر البرنامج نفسه دورة تحضيرية للطلاب تهدف إلى تقوية مهاراتهم في اللغة الإنجليزية، ومساعدتهم على النجاح في التعليم العالي. يُعدّ الشركاء المحليون ضروريين لـلبرنامج لأنهم يهتمّون بتغطية التكلفة المحليّة لتشغيل المراكز التي تقدّم البرنامج وتجنيد الطلاب في المجتمعات المحليّة. يجري تدريب معلّمي اللغة الإنجليزية بالشراكة مع Creighton University Intensive English Language Institute (معهد اللغة الإنجليزية المكثفة بجامعة كريتون بالولايات المتحدة الأمريكية)، والذي يقدم دورة تدريبية للمعلمين عبر الإنترنت مدتها 150 ساعة.

البرنامج	Kiron Campus
المنظمة	Kiron Open Higher Education GmbH
الموقع	ألمانيا ، الأردن ، لبنان
لغة التعليم	لغات متعدّدة، بما في ذلك اللغة الأولى للمتعلم
الأداة (الأدوات) الرقميّة	الدورات الإلكترونية المفتوحة الحاشدة Google Play ، (MOOCs
السكان المستهدفون	اللاجئون الذين يسعون لتحصيل التعليم العالي والوصول إلى سوق العمل وفرص التعلم مدى الحياة
المهارة (المهارات) المستهدفة	الأعمال والاقتصاد، الإعداد الجامعي، مهارات اللغة الإنجليزية، الإلمام بالقراءة والكتابة من أجل الاكتفاء الذاتي الاقتصادي، محو الأمية والتعليم والتدريب في المجال المهني، المهارات المتعلقة بالعمل وفرص التعليم العالي
التأثير	14000 متعلم على مستوى العالم، أو 73000 مسجلًا في الدورة، أكثر من 21000 دورة تدريبية. تمّ قبول 100 متعلّم في الجامعة
الموقع الالكتروني	https://kiron.ngo/en/

إنّ Kiron Campus عبارة عن منصّة إلكترونيّة تعليمية تهدف إلى تحسين الوصول إلى التعليم العالي للأشخاص الأكثر تهميشًا. تتغلّب المنصّة على الحواجز القانونية والمرتبطة بالبنية التحتيّة التي يواجهها المتعلمون الضعفاء من خلال إقامة شراكات رئيسة تفيدهم. توفّر المنصّة النفاذ المجّاني إلى المقرّرات والدورات للّاجئين وطالبي اللجوء والنازحين داخليًا والمتعلمين الأردنيين واللبنانيين. ينتمي معظم المتعلمين المستخدمين لمنصة Kiron إلى ألمانيا والجمهورية العربية السورية والأردن، لكن جنسيات المتعلمين هي في الغالب من السوريين والأردنيين. تمّ تصميم المنصّة بإعطاء الأولويّة إلى الهاتف الجوّال أولاً والعمل في بيئات النطاق الترددي المنخفض، والتي يعيش فيها العدد الأكبر من المستخدمين. يمكن الوصول إلى المنصّة عبر تطبيق بنسق Android للهواتف الذكية التي تعمل باتصال إنترنت ذي نطاق تردّدي منخفض ممّا يسمح للمتعلّمين بالتعلم أثناء التنقل عندما لا يتمكّنون من الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر الجوّالة أو أجهزة الكمبيوتر المكتبية.

أبرمت Kiron اتفاقيات وشراكات تعليمية مع مؤسسات التعليم العالي في ألمانيا والتي تسمح للطلاب بالانتقال من برنامج Kiron إلى هذه المؤسّسات والاستفادة من الأرصدة بناء على التعلّم السابق. يساعد Kiron Campus الطلاب أيضًا في التغلب على صعوبات تقديم دليل على التعليم السابق والمهارات اللغوية والموارد المالية. للاستفادة من البرنامج، يحتاج المتعلم فقط أن يقدّم مستندًا يثبت أنّه لاجئ أو طالب لجوء أو نازح أو عضو في مجتمع محروم آخر. يلبي موقع Kiron الإلكتروني احتياجات المستخدمين ذوي المهارات المحدودة في الإلمام بالقراءة والكتابة من خلال تنسيق المنصة الجذّاب، والرسوم التوضيحية للإرشادات والموارد. تشارك Kiron Campus مع الوزارة الإتحادية للتعليم والبحوث العلميّة (BMBF) في مشاريع بحثيّة عديدة. كما تقدّم الوزارة الدعم المالي لمنظمة Kiron لتحسين جودة منصتها.

4.6 الاعتراف والمصادقة والاعتماد

يُعتبر الاعتراف والمصادقة والاعتماد (RVA) للتعلّم أمرًا حيويًا لقدرة المتعلّم على مواصلة التعليم والمشاركة في سوق العمل. تشمل العقبات التي تواجه الاعتراف والمصادقة والاعتماد الوضع القانوني للمتعلّمين، ومعادلة المؤهلات، ونقص الوثائق، وحواجز اللغة والتكاليف.

يلخّص الجدول 4.6 بعض تحديات الاعتراف والمصادقة والاعتماد الرئيسة التي نوقشت في الفصل 3 وكيف تعالج بعض البرامج المذكورة في هذا التقرير جوانب معيّنة من هذه التحدّيات. تشمل الاستراتيجيات الأكثر شيوعًا مواءمة البرامج مع أطر المناهج الدراسية الإقليمية أو الوطنية، وإبرام اتفاقيات محدّدة مع الجامعات ذات الصلة، وتطوير آليات للاعتراف بالتعلّم السابق، والمناصرة مع صانعي السياسات وأصحاب المصلحة الآخرين، ومنح المتعلّمين شارات إلكترونية لأغراض تحفيزيّة.

التحدّي	استراتيجية البرنامج	اسم البرنامج
غياب الاعتراف والمصادقة والاعتماد للتعلّم، ما يمنع اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا من التحصيل العلمي الإضافي والمشاركة في سوق العمل	إنشاء اتفاقيات تعلم مع الأنظمة الرسمية مثل مؤسسات التعليم العالي التي تمكن الطلاّب من الانتقال من البرنامج إلى هذه المؤسسات والحصول على اعتمادات للتعلم السابق	Kepler Kiziba Kiron Campus
	مواءمة منهاج البرنامج مع المناهج الوطنية أو إطار المؤهلات الوطنية (NQF) لضمان اعتراف وزارات التعليم أو السلطات الأخرى ذات الصلة بها	قرش التعلّم من أجل تعليم منصف Learning Coin for Equitable Education برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين الأردن
	التأكد من مواءمة المناهج والمحتوى مع الأطر المعترف بها دوليًا مثل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) للغات أو توفير شهادة معترف بها دوليًا مثل رخصة قيادة الحاسوب الدولية	Global English Language Programme البرنامج العالمي للغة الإنجليزية برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين الأردن
	المناصرة من أجل أن يقوم واضعو السياسات وأصحاب المصلحة المعنيين بتشكيل النظم الوطنية لتكون أكثر استجابة لاحتياجات اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا	Upskilling Adults 45+ with Migrant Background تطوير مهارات البالغين +45 القادمين من خلفية الهجرة
	منح شهادة إتمام عندما يكمل المتعلّمون بنجاح الحد الأدنى من متطلبات الدورة أو البرنامج	Education for Humanity التعليم من أجل الإنسانيّة Global English Language Programme البرنامج العالمي للغة الإنجليزية
	منح شارات ومكافآت افتراضية أخرى عند الانتهاء من المهام تقديراً لإنجازات المتعلمين	vhs-Lernportal

الجدول ٤،٦ التحدّيات والاستراتيجيّات الخاصّة بالبرنامج في موضوع الاعتراف والمصادقة والاعتماد. المصدر: شرح المؤلفين

لقد تمّت مواءمة منهاج برنامج قرش التعلّم من أجل تعليم منصف مع المناهج الوطنيّة لمساعدة المتعلّمين المهاجرين على اجتياز امتحانات محو الأمية الوطنية في تايلاند، وقد اعتمد المركز الأردني للاعتماد ومراقبة الجودة برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين الأردن منذ عام 2018 والأمر سيّان بالنسبة لهيئة تنمية وتطوير المهارات المهنية والتقنيّة منذ كانون الأول/ديسمبر 2020. وقام البرنامج العالمي للّغة الإنجليزية بمواءمة مناهجه مع الأطر المعيارية المعترف بها مثل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) للغات. بالإضافة إلى ما سبق، كانت رخصة قيادة الحاسوب الدولية معيارًا آخر معترفًا به على نطاق واسع وكانت جزءًا من برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين (NRC) .

لقد تمّ تطوير vhs-Lernportal في ألمانيا جزئيًا لتمكين اللاجئين من بدء تعلّم اللغة الألمانية وتعلّم أمور عن ألمانيا من دون الحاجة إلى إبراز مستندات رسميّة حول وضعهم القانوني، وهو مطلب لدورات اللغة الحضوريّة المدعومة. في حين ما من اعتراف رسمي بالتحصيل التعليمي في التطبيق، يمكن المتعلّمون طباعة قائمة بإنجازاتهم كدليل غير رسمي على تعلّمهم. ومع ذلك، قد تكون الشهادات غير النظاميّة مشكلة عندما لا تعترف البلدان المضيفة بالتعلّم الذي توفّره هذه البرامج. فمثلًا لا تعترف السلطات الأردنيّة بشهادات برنامج الشباب التابع المجلس النرويجي للاجئين الممنوحة للشباب اللاجئين السوريين لبعض المقرّرات مثل المهارات الحياتيّة، ممّا قد يقلّل من الدافع للمشاركة بين الشباب. يوضح برنامج Kepler Kiziba و Education for Humanity (التعليم من أجل الانسانيّة) أنّ التكنولوجيا يمكن أن توفّر مسارًا مهمًا لزيادة الوصول إلى التعليم العالي في سياقات مخيّمات اللاجئين (Dahya and Dryden-Peterson, 2016). وقد نجح Kiron Campus بشكل خاص في إفادة اللاجئين في ألمانيا من خلال إنشاء مسار للمتعلمين من اللاجئين لتحصيل تعليم عالٍ عن بعد تعترف به مؤسسات التعليم العالي في ألمانيا وتعتمده.

بينما ذكرت البرامج خططًا لاستكشاف استخدام تقنيات سلسلة الكتل لتوفير شهادة آمنة رقمياً، لم يكن استخدام التقنيات المتقدّمة في الاعتراف والمصادقة والاعتماد للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا لا صريحًا ولا منهجيًا. فاستكشاف الاستخدامات المحتملة والعمليّة لهذه التقنيّات أمر مهم بما أنّ الاعتراف والمصادقة والاعتماد تبقى من المجالات التي تستحق المزيد من التركيز للتغلب على العيوب الكبيرة بالفعل التي يواجهها هؤلاء السكان المستهدفون.



© Shutterstock/Pradeep Gaurs

5. التوصيات و الخاتمة

5.1 التوصيات

تستند التوصيات التالية إلى الأفكار التي يقدّمها التحليل المشترك لـ 25 برنامجًا ولمراجعة الأدبيّات. فهي تسعى إلى تغطية سياقات تعلّم القراءة والكتابة المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للاجئين والمهاجرين والشباب النازحين داخليًا والبالغين على مستوى البرامج العالمية والوطنيّة. يشمل الجمهور المستهدف لهذه التوصيات صانعي السياسات ومقدمي برامج محو الأمية والشركات الخاصة والمؤسسات البحثية والمنظمات غير الحكومية.

على المستوى العالمي:

- الحصول على بيانات أكثر شمولاً ومصنفة عن معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة وأعداد الشباب والبالغين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخلياً؛
- تحسين آليات الاعتراف والمصادقة والاعتماد للتعلّم في برامج محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا وتحصيلهم التعليمي السابق؛
- توسيع جداول الأعمال البحثيّة الحاليّة لتشمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وممارسات محو الأمية للشباب والكبار من اللاجئين والنازحين داخليًا والمتعلمين المهاجرين في سياقات من هم في أمسّ الحاجة إليها، لا سيّما في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وللمتعلمين ذوي الإعاقة، والأقليّات والفئات الضعيفة الأخرى.

على المستوى الوطني:

- تحسين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تغطية أفضل لأماكن إقامة اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا؛
- ضمان وصول عالي الجودة وبأسعار معقولة إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاتصال بالإنترنت من أجل التعلم والتواصل واحتياجات اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا على مستوى المعلومات؛
- دمج الرصد والتقييم في برامج محو الأمية للردّ على ملاحظات المتعلّمين والمعلّمين وأصحاب المصلحة الآخرين، وإبراز التأثير والفعّالية.

على مستوى البرنامج:

- توفير التدريب المستمر وفرص التطوير للمربّين والميسّرين والمعلّمين في استخدام التقنيات لتعليم فعّال في مجال محو الأمية مع المتعلّمين القادمين من خلفيات الهجرة واللجوء والنزوح، بما في ذلك التدريب على الدعم الاجتماعي والعاطفي والتربية الملّمة بالصدمات؛
- إشراك المربّين والميسّرين والمعلّمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم في تصميم البرامج المدعومة بالتكنولوجيا لضمان فعاليّة التدريس؛
- التشاور مع المتعلّمين القادمين من خلفيات اللجوء والهجرة والنزوح وإشراكهم في تصميم برامج محو الأمية المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وطوال مدّة تنفيذ البرنامج؛
- تصميم محتوًى تعليمي لتلبية احتياجات المتعلّمين، مع الأخذ في الاعتبار خبراتهم اليومية ومدى إلمامهم بالقراءة والكتابة والحساب ومستويات التعليم الأوسع نطاقًا. كما ينبغي النظر في التجربة المحدودة مع أنواع مختلفة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولغات أم متنوّعة والتنوع الثقافي للاجئين والنازحين والمهاجرين؛
- فهم تأثير برامج محو الأمية على محو الأمية والجوانب الأخرى لرفاهية المتعلمين وتوثيقه؛
- دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلّم للتأكد من أن جوانب المحتوى، مثل مناهج التدريس وطرائق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقييم والرصد والتقييم كلّها تعترف بالمتعلّمين المعرضين لخطر الاستبعاد وتتكيّف معهم وتساعدهم؛
- تطوير شراكات استراتيجية بين القطاعات والمؤسّسات العامة والخاصة وغير الربحية لتعزيز نقاط القوة في البرنامج والتخفيف من التحديات في تنفيذه.

5.2 الخاتمة

إن التحدّي المتمثّل في دعم حصول الشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا على الحدّ الأدنى من الكفاءة في الإلمام بالقراءة والكتابة بطريقة تلبّي احتياجاتهم المتنوعة عبر سياقاتهم المختلفة وضمان حصول ذلك هو تحدّ ضخم. يقدّم تعليم القراءة والكتابة مجموعة واسعة من الفوائد للمتعلّم، مثل زيادة المرونة، وتحسين الثقة بالنفس واحترام الذات، وآفاق أفضل للتوظيف، ونتائج صحيّة أفضل، وإحساس أقوى بالتمكّن من الأمور والدافع لمواصلة التعليم والاندماج الاجتماعي. وتُعتبر هذه الأمور حاسمة بشكل خاص بالنسبة للاجئين والنازحين داخليًا في مختلف مراحل النزوح غير الطوعي، ولا سيما بالنظر إلى اتجاه النزوح المطوّل لسنوات وحتى عقود. وتوفّر فرص محو الأمية والتعليم تحسينات ملموسة على مستوى جودة حياة هذه المجموعات خلال فترة التوتّر والصدمات المحتملة وفقدان الهوية وفقدان سبل العيش والممتلكات.

كما أنّ الإلمام بالقراءة والكتابة أمر مفيد للمهاجرين بالقدر نفسه. فهو قد يخفّف من مخاطر الاستغلال أو سوء المعاملة أو حتى الوفاة، سيّما أنّ معظم المهاجرين يعملون في وظائف متدنّية المهارة ومنخفضة الأجر في الاقتصادات الكبيرة والمتقدّمة.

تعتبر هذه الفوائد كافة عوامل رئيسة مساهمة في اعتبار التعليم ضروريًا للتطوّر الكامل لقدرة الإنسان واكتمال كرامته؛ كما أنها تسمح لكلّ شخص بالمشاركة الكاملة في المجتمع. لقد تمّت صياغة هذه المبادئ والأهداف كافة في مجموعة من الوثائق القانونيّة والسياسيّة الدوليّة، بما في ذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأهداف التنمية المستدامة والميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظّمة والنظامية، ممّا يلزمنا كمجتمع بمواجهة هذا التحدي بشكل لا رجوع عنه وبحزم.

بينما توفر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إمكانات كبيرة لمواجهة هذا التحدي، فإنّ الأدبيات والبرامج التي تمّ إبرازها هنا تُظهر أنّها أداة داعمة ولكنها ليست بالدواء السحري. فالطبيعة الإدراكيّة الصعبة لاكتساب اللغة تحقيقًا للحدّ الأدنى من الكفاءة في الإلمام بالقراءة والكتابة إلى جانب السياق الاجتماعي والثقافي الفريد للمتعلّم واحتياجاته تتطلّب أن يتم دمج التكنولوجيا المناسبة بناءً على مقاربة تتمحور حول المتعلّم وتركن إلى فهم مناسب لمواقف المتعلّم وسلوكيّاته مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما يتطلّب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الداعمة لمحو الأمية أيضًا فهمًا لكيفيّة عمل البنية التحتية والأنظمة القائمة أو الجديدة، ليس بشكل مستقلّ، بل ضمن نظام بيئي يتفاعل فيه المربّون (أو البدائل الرقميّة) والمتعلّمون ومحتويات التعلّم الرقمي وبيئة التعلّم والعيش بشكل متبادل.

وتشير الأدبيات الناشئة عن اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا إلى أن الهواتف الجوّالة أصبحت أداة رقمية في كل مكان ولا غنى عنها. ومع ذلك، تظهر البرامج والمؤلفات أن الحاجة كبيرة إلى تكنولوجيا مثبتة وقابلة للتطوير ويمكن الوصول إليها على نطاق أوسع، مثل التعليم التفاعلي عبر الراديو وترجمة الأفلام أو الترجمة بالتسطير السفلي على التلفزيون، سواء كانت هذه التقنيّة بمفردها أو بالاشتراك مع أساليب تكنولوجية أخرى. يجب أن يكون محتوى البرنامج وثيق الصلة باحتياجات المتعلمين وسياقاتهم. مثلًا، يجب أن تمكّنهم من تطوير المهارات الرقمية واكتساب معرفة القراءة والكتابة للعمل، وفهم أفضل للمسائل الصحية ذات الصلة أو التعامل مع البيروقراطية الحكومية والأعمال الورقية.

ومع ذلك، وعلى الرغم من الفوائد المعترف بها لاستخدام اللغة الأم للمتعلّم في التدريس، فقد تم الاستشهاد بعدد قليل من البرامج التي تستخدم اللغات الأصلية للاجئين والمهاجرين لتعليم لغة البلد المضيف وثقافته. وينطبق الأمر نفسه على برامج محو الأمية للنازحين داخليًا. ويُعدّ توسيع برنامج Thabyay eLearning Platform (منصة ثابياي للتعلم الالكتروني) ليشمل البورمية والكارين بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية، ومشروع Learning Coin for Equitable Education (قرش التعلّم من أجل تعليم منصف) الذي يشمل اللغتين التايلاندية والماليزية مثالين إيجابيين على هذا النوع من التكيّف.

وتعرض البرامج استخدام التقنيّات المتنوّعة في أجزاء مختلفة من العالم لتدريس لغات مختلفة. وهي تتعامل مع مجموعات سكّانية مختلفة بشكل شامل، وعلى مستويات مختلفة، بطريقة تعكس بشكل مناسب السياقات الفريدة للشباب والبالغين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا الذين صُمّمت البرامج من أجلهم. وتؤدّي مراجعة هذه البرامج إلى فهم أكثر أهمية لإمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقيودها في دعم توفير محو الأمية لهؤلاء السكان المستهدفين. ومع ذلك، يبقى من غير الواضح وغير المثبت ما إذا كانت هذه البرامج القائمة على التكنولوجيا تحقّق أفضل استخدام للموارد المحدودة، وكيف يمكن مقارنة مكاسب التعلم التي تحقّقت في هذه البرامج مع مكاسب التعلّم المحققة في البرامج التي لا تتميز بالتكنولوجيا أو تعتمد عليها.

تقدم هذه الدراسة أربع رؤى مهمّة حول استخدام التكنولوجيا المبتكرة في محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. أولاً، تكبر الفجوة في فهمنا لحالة توفير محو الأمية وتوفير خدمات تعليم القراءة والكتابة بين الشباب والبالغين اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. فلا يرد محو أمية الكبار في السياسات الدولية والوثائق القانونية ولا في معظم المؤلفات التي تنتجها المنظّمات الدوليّة ومنظّمات المساعدة الإنسانية التي تضطلع بأدوار رئيسة في توفير التعليم للاجئين والنازحين داخليًا. ومن المحتمل أن يتمتّع المهاجرون بدرجات متفاوتة من الوصول إلى برامج محو أمية الكبار وذلك بحسب مكان إقامتهم. ومع ذلك، لا تتوفّر بيانات موثوقة في سياقهم، لأن مؤشرات الهدف الرابع من مؤشرات التنمية المستدامة المتعلقة بالتعليم لا تصنّف بحسب حالة الهجرة أو النزوح. ويتعيّن على الحكومات والمنظّمات الدوليّة ومنظمات المساعدات الإنسانية أن تجتمع معًا لفهم الوضع قبل أن تتمكّن من مواجهة هذا التحدي بشكل متماسك. ويُعتبر التقييم الأخير للإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتيّة للشباب السوريين اللاجئين في لبنان الذي أجرته اليونسكو، بدعم من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، مثالاً ملهمًا لمعالجة هذه المسألة (UNESCO, 2020b).

ثانيًا، إنّ توفّر الابتكارات التكنولوجية التي تجمع بين التقنيات والأساليب غير الرقمية منخفضة التكلفة، مثل التعليم التفاعلي عبر الراديو مع الخوارزميات المتقدّمة، يطرح إمكانيّات مشجّعة لتوسيع نطاق برامج محو الأمية والتعليم الفعّالة. فلا بدّ من استطلاع هذه الأمور بشكل أدقّ، بالنظر إلى أنّ حوالى نصف سكان العالم ليس لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت. فقد أصبح الافتقار إلى الوصول إلى الأجهزة الرقمية والاتصال بالإنترنت عائقًا يزداد أهميّة حيث يستخدم المزيد من البرامج وسائل التواصل الاجتماعي ومنصّات مؤتمرات الفيديو ومنصّات إدارة التعلم والموارد الإلكترونيّة. وقد تفاقم هذا الوضع بسبب القيود المفروضة على التدريس والتعلّم الشخصي خلال جائحة كوفيد19-. فمن المحتمل أن يتطلب تطوير هذه البرامج واستدامتها مشاركة استراتيجية مع العديد من أصحاب المصلحة، من الأفراد إلى الحكومات، للجمع بين الخبرات والموارد ذات الصلة من أجل التنفيذ الفعّال لبرامج التعلّم للشباب والكبار من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا.

ثالثًا، تؤكد الأدبيّات والبرامج أهمية وضع اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا في قلب تصميم هذه البرامج وتنفيذها. ويتطلّب ذلك التركيز على فهم احتياجات التعلّم الخاصة بهم، والخبرات الشخصيّة وبيئة التعلّم، بما في ذلك مجتمعهم وسبل تنقلهم وممارساتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من بين أشياء أخرى. وغالبًا ما تجمع البرامج والأدبيات بين محو الأمية والمهارات الرقمية في دروس محو الأمية والدروس المخصّصة لغاية محددة والمحتوى الذي يعزز الحياة اليومية للمتعلّمين، وآفاق التوظيف، ويحسّن مشاركة المجتمع والتفاعل معه.

رابعاً، أهمية الشراكات الاستراتيجية المحلية والوطنية والدولية العابرة للحدود من أجل فعالية برامج محو الأمية والتعليم المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فتسلّط البرامج الضوء على مدى أهميّة المشاركة مع المنظمات المحلية والمجتمعية في تقديم أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإجراء دورات محو الأمية وفتح الباب لفرص التعليم الأخرى في بلدان متعدّدة، وتسجيل المتعلّمين من اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا، والرصد والتقييم. أمّا على المستوى الوطني، فقد دعمت الشركات الخاصة المزوّدة لخدمات الاتصالات عمليّة التشبيك بالإنترنت بينما قدّمت شركات أخرى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وكانت المؤسّسات الحكومية أيضًا بوابات مهمّة في الوصول إلى اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا، وساعدت في تنسيق تنفيذ البرنامج. أخيرًا، تشكّل الشراكات العابرة للحدود العديدة مثالًا على توفّر الموارد والخبرات عالميًا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا وكيف يمكن جمعها لمن هم في أمس الحاجة إليها.

إنّ حجم التحدي كبير جدًا، ولا يمكننا الوفاء بالتزاماتنا تجاه الفئات الأكثر ضعفًا - اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا - إلا من خلال الجهود الجماعية التي تبذلها الحكومات والمنظّمات الدولية والأوساط الأكاديمية ومقدّمي خدمات محو الأمية (تعليم القراءة والكتابة) وشركات القطاع الخاص والمعلّمين والمربيّن. عندذاك فقط يمكن الوفاء بالالتزامات المنصوص عليها في أهداف التنمية المستدامة.

6 - الملاحق

6.1 معايير الشمول/الاستبعاد في موضوع مراجعة الأدبيات

البعد	معايير الاشتمال	معايير الاستبعاد
مستوى التعليم	- الثانوية وما بعد الثانوية - التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني - التعليم العالي - تعلّم الكبار وتعليمهم (محو الأمية)	- الطفولة المبكرة - الابتدائي
نوع التعليم	- نظامي - غير نظامي وغير رسمي - تابع للدولة - جهة من غير الدولة	
البلدان	كل البلدان	
العمر	الشباب والكبار	الأطفال أقل من 15 عامًا
حالة الهجرة	اللاجئون وطالبو اللجوء والنازحون داخليا والمهاجرون	عديمو الجنسية
عمر البحث	- التركيز على السنوات الخمس الماضية (+2015) - أو مؤلّفات أساسيّة صادرة خلال السنوات العشر الماضية (+2010)	
نوع الدراسات	- الدراسات المحكّمة (منشورة في المجلات الأكاديمية) - دراسات كمّية مصمّمة لدراسة عناصر محدّدة من آلية التدخّل المفترض - دراسات كبرى - البحث النوعي (بما في ذلك البحث الأكاديمي) - تقييمات البرامج - منشورات غير رسمية - مراجعات أدبيّة - البحث الأكاديمي النظري والمفاهيمي	- الدراسات التي لا تزيد من فهم الآليات المطروحة - الدراسات الاستكشافية البحتة (بدون نتائج صحيحة / موثوقة حول التأثيرات؛ حجم التأثير)
لغة المستند	إنجليزي	

6.2 إطار لتقييم جودة الأدلة

مبادئ الجودة	المبادئ المرتبطة
تأطير المفهوم	هل تقرّ الدراسة بالبحوث الموجودة؟
	هل تبني الدراسة إطارًا للمفهوم؟
	هل تطرح الدراسة سؤالًا بحثيًا؟
	هل تحدّد الدراسة فرضية؟
الانفتاح والشفافية	هل تقدم الدراسة بيانات خام تحلّلها أو ترتبط بها؟
	هل يعترف المؤلف بالقيود / نقاط الضعف في عمله؟
الملاءمة والصرامة	هل تحدد الدراسة تصميمًا للبحث؟
	هل تحدد الدراسة طريقة البحث؟
	هل توضح الدراسة لماذا يعتبر التصميم والطريقة المختارة طرقًا جيدة لاستكشاف طرح البحث؟
الصلاحية	هل أثبتت الدراسة صحة القياس؟
	هل الدراسة صالحة من الداخل؟
	هل الدراسة صالحة من الخارج؟
الموثوقية	هل أظهرت الدراسة موثوقية القياس؟
	هل أثبتت الدراسة أن أسلوب التحليل المختار يمكن الاعتماد عليه؟
المحاججة	هل "يسلّط» المؤلف «الضوء» على القارئ طوال الوقت؟
	هل تستند الاستنتاجات بوضوح إلى نتائج الدراسة؟

المصدر: وزارة التنمية الدولية البريطانية، 2014

6.3 القائمة الكاملة للبرامج الـ 25

الرقم	اسم البرنامج	اسم المنظّمة	البلد المصدر	الموقع الالكتروني	سنوات العمل
1	Basabali Wiki	BASAbali	اندونيسيا	www.BASAbali.org	- 2011
2	Better Connections التواصل الأفضل	ايادي الخير نحو آسيا- التعليم فوق الجميع	قطر	reachouttoasia.org	2014
3	Broad Class: Listen to Learn الصف الواسع- استمع لتتعلّم	POWER99 Foundation	الباكستان	www.power99.foundation	– 2015 2017
4	Connected: Adult Language Learning through Drama كونكتد: تعلّم اللغة للكبار من خلال التمثيل	Sydney Theatre Company شركة مسرح سيدني	استراليا	www.sydneytheatre.com.au/connected	- 2016
5	برنامج Dogme التدريبي	Mosaik Education	المملكة المتحدة	/https://mosaik.ngo	2020-
6	Education for Humanity التعليم من أجل الانسانيّة	التعليم من أجل الإنسانية- جامعة ولاية أريزونا	الولايات المتحدة	www.edforhumanity.asu.edu	2019
7	English Language Course for Refugee Teachers دورة اللغة الإنجليزية لمعلّمي اللاجئين	Education Development Trust ((EdDevTrust	المملكة المتحدة	www.educationdevelopmenttrust.com	- 2017
8	Global English Language programme البرنامج العالمي للغة الإنجليزية	Jesuit World Learning	سويرا	www.jwl.org/en/home	2017-
9	Kepler Kiziba	Kepler	رواندا	www.kepler.org	2013-
10	Kiron Campus	Kiron Open Higher Education GmbH	ألمانيا	www.kiron.ngo	- 2015
11	Learning Coin for Equitable Education قرش التعلّم من أجل تعليم منصف	اليونسكو بانكوك	تايلند	www.bangkok.unesco.org/theme/non-formal-education-and-literacy	-2018 2019
12	Migrant Liter@cies	Centro Zaffiria	إيطاليا	www.zaffiria.it	-2017 2020

الرقم	اسم البرنامج	اسم المنظّمة	البلد المصدر	الموقع الالكتروني	سنوات العمل
13	M-Shule SMS Learning & Training M-Shule للتعلم والتدريب من خلال الرسائل النصية القصيرة	M-Shule	كينيا	/https://m-shule.com	2017-
14	برنامج الشباب التابع للمجلس النرويجي للاجئين	المجلس النرويجي للاجئين - الأردن	النرويج	/www.nrc.no	2012-
15	– Paper Airplanes الطيّارات الورقيّة	-Paper Airplanes الطيّارات الورقية	الولايات المتحدة الأميركية	www.paper-airplanes.org	- 2014
16	-Rising On Air إرتقِ على الهواء	Rising Academy Network	سييرا ليون	www.risingacademies.com	- 2020
17	Sistema Interactivo Transformemos Educando	Fundación para el Desarrollo Social Transformemos (Transformemos Foundation for Social (Development	كولومبيا	www.transformemos.com	2004-
18	SpråkPlay	Språkkraft (LanguagePower) NPO	السويد	www.sprakkraft.org	- 2015
19	Thabyay eLearning Platform منصة ثابياي الإلكترونية	Thabyay Education Foundation	ميانمار	www.tepedu.org	- 2009
20	DigLin: The Digital Literacy Instructor المدرس الرقمي	Friesland College	هولندا		- 2013

الرقم	اسم البرنامج	اسم المنظّمة	البلد المصدر	الموقع الالكتروني	سنوات العمل
21	المفوّضية السامية لشؤون اللاجئين ومؤسسة مخزومي ومركز إعداد	جمعية أصدقاء العوّقين	لبنان	www.friendsfordisabled.org	2019 – 2020
22	Upskilling Adults 45+ with Migrant Background تطوير مهارات الكبار البالغين +45 القادمين من خلفية الهجرة	Romanian Institute for Adult Education المعهد الروماني لتعليم الكبار	رومانيا	www.irea.ro	2019 – 2022
23	استخدام المنصات التعليميّة والتلفزيون كطريقة إبداعية لمحو الأمية والتعلّم والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا في سوريا	المركز الوطني لتطوير المناهج التربويّة، وزارة التربية السورية	الجمهورية العربية السورية	www.sep.edu.sy	2018 -
24	vhs-Lernportal	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV, German Adult Education Association)	ألمانيا	www.volkshochschule.de	2016 -
25	نحبّ القراءة	نحبّ القراءة	الأردن	www.welovereading.org	2006 -

7 - المراجع

Adamuti-Trache, M., Anisef, P. and Sweet, R. 2018. Differences in language proficiency and learning strategies among immigrant women to Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 17, pp. 1–18.

Ahmad, K. S., Armarego, J. and Sudweeks, F. 2017. The impact of utilising mobile assisted language Tlearning (MALL) on vocabulary acquisition among migrant women English learners. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, pp. 37–57.

Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Al Husseini, J., Hashem, L. and Wahby, S. 2014. *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12–25 years): A mapping exercise.* Oxford, Refugee Studies Centre, University of Oxford.

Alami, S.O., Dulli, L., Dal Santo, L., Rastagar, S.H., Seddiqi, S., Hemat, S., Burke, J.M. and Todd, C.S. 2019. Getting health information to internally displaced youth in Afghanistan: Can mobile phone technology bridge the gap? *Gates Open Research*, 3, p. 1483.

Aoki, Y. and Santiago, L. 2018. Speak better, do better? Education and health of migrants in the UK. *Labour Economics*, 52(C), pp. 1–17.

Artamonova, O. and Androutsopoulos, J. 2019. Smartphone-based language practices among refugees: Mediational repertoires in two families. Discussion Paper 4 (2019), submitted on 22.08.2019. *Journal for Media Linguistics*, [PDF] Available at: https://dp.jfml.org/wp-content/uploads/DP004_2019_Artamonova-Androutsopoulos_Smartphone-Based-Language-Practices.pdf [Accessed 13 March 2022].

AU (African Union). 2020. *African Union convention for the protection and assistance of internally displaced persons in Africa (Kampala convention)*. [online] Available at: https://au.int/en/treaties/african-union-convention-protection-and-assistance-internally-displaced-persons-africa [Accessed 8 March 2022].

Banes, D., Allaf, C. and Salem, M.M. 2019. Refugees, education, and disability: Addressing the educational needs of Arabic-speaking refugees with learning challenges. *Language, teaching, and pedagogy for refugee education, 15, pp. 109–124.*

Bartram, L., Bradley, L. and Al-Sabbagh, K. 2018. Mobile learning with Arabic speakers in Sweden. In: *Eighth Annual Gulf Comparative Education Symposium (GCES). Public, private, and philanthropy: Exploring the impact of new actors on education in the GCC. Conference proceedings*, April 7–9 2018, Ras Al Khaimah, UAE. [PDF] Available at: http://gces.ae/wp-content/uploads/2018/12/GCES-Proceedings-Final-2018.pdf [Accessed 12 March 2022].

Bellino, M. J. and Dryden-Peterson, S. 2019. Inclusion and exclusion within a policy of national integration: Refugee education in Kenya's Kakuma refugee camp. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), pp. 222–238.

Bengtsson, S. and Naylor, R. 2016. Education for refugees and IDPs in low- and middle-income countries: Identifying challenges and opportunities. *HEART.* [online] 1 November. Available at: https://www.heart-resources.org/topic/education-for-refugees-and-idps/ [Accessed 7 March 2022].

Bosch, A. 2004. Sustainability and interactive radio instruction: Why some projects last. In: D.W.
Chapman and L.O. Mählck, L.O. eds. 2004. *Adapting technology for school improvement: A global perspective*, p. 149.

Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W., and Algers, A. 2020. Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*. [online] Available at: https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799022 [Accessed 16 March 2022].

Adamuti-Trache, M., Anisef, P. and Sweet, R. 2018. Differences in language proficiency and learning strategies among immigrant women to Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 17, pp. 1–18.
Ahmad, K. S., Armarego, J. and Sudweeks, F. 2017. The impact of utilising mobile assisted language Tlearning (MALL) on vocabulary acquisition among migrant women English learners. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, pp. 37–57.
Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Al Husseini, J., Hashem, L. and Wahby, S. 2014. *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12–25 years): A mapping exercise*. Oxford, Refugee Studies Centre, University of Oxford.
Alami, S.O., Dulli, L., Dal Santo, L., Rastagar, S.H., Seddiqi, S., Hemat, S., Burke, J.M. and Todd, C.S. 2019. Getting health information to internally displaced youth in Afghanistan: Can mobile phone technology bridge the gap? *Gates Open Research*, 3, p. 1483.
Aoki, Y. and Santiago, L. 2018. Speak better, do better? Education and health of migrants in the UK. *Labour Economics*, 52(C), pp. 1–17.
Artamonova, O. and Androutsopoulos, J. 2019. Smartphone-based language practices among refugees: Mediational repertoires in two families. Discussion Paper 4 (2019), submitted on 22.08.2019. *Journal for Media Linguistics*, [PDF] Available at: https://dp.jfml.org/wp-content/uploads/DP004_2019_Artamonova-Androutsopoulos_Smartphone-Based-Language-Practices.pdf [Accessed 13 March 2022].
AU (African Union). 2020. *African Union convention for the protection and assistance of internally displaced persons in Africa (Kampala convention)*. [online] Available at: https://au.int/en/treaties/african-union-convention-protection-and-assistance-internally-displaced-persons-africa [Accessed 8 March 2022].
Banes, D., Allaf, C. and Salem, M.M. 2019. Refugees, education, and disability: Addressing the educational needs of Arabic-speaking refugees with learning challenges. *Language, teaching, and pedagogy for refugee education, 15, pp. 109–124.*
Bartram, L., Bradley, L. and Al-Sabbagh, K. 2018. Mobile learning with Arabic speakers in Sweden. In: *Eighth Annual Gulf Comparative Education Symposium (GCES). Public, private, and philanthropy: Exploring the impact of new actors on education in the GCC. Conference proceedings*, April 7–9 2018, Ras Al Khaimah, UAE. [PDF] Available at: http://gces.ae/wp-content/uploads/2018/12/GCES-Proceedings-Final-2018.pdf [Accessed 12 March 2022].
Bellino, M. J. and Dryden-Peterson, S. 2019. Inclusion and exclusion within a policy of national integration: Refugee education in Kenya's Kakuma refugee camp. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), pp. 222–238.
Bengtsson, S. and Naylor, R. 2016. Education for refugees and IDPs in low- and middle-income countries: Identifying challenges and opportunities. *HEART.* [online] 1 November. Available at: https://www.heart-resources.org/topic/education-for-refugees-and-idps/ [Accessed 7 March 2022].
Bosch, A. 2004. Sustainability and interactive radio instruction: Why some projects last. In: D.W.
Chapman and L.O. Mählck, L.O. eds. 2004. *Adapting technology for school improvement: A global perspective*, p. 149.
Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W., and Algers, A. 2020. Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*. [online] Available at: https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799022 [Accessed 16 March 2022].
Brookings-Bern Project on Internal Displacement. 2008. *Protecting internally displaced people: A manual for law and policymakers.* Available at: https://www.refworld.org/docid/4900944a2.html [Accessed 23 August 2021].
Bugre, M. and Chana, A. 2018. *Promoting the inclusion of migrants in adult education: Gaps and best practices. National Research Report: Malta 2018.* Malta, Foundation for Shelter and Support to Migrants.

Bundesagentur für Arbeit. 2022. *Find the right job with MYSKILLS.* [website] Available at: https://www.arbeitsagentur.de/en/myskills-test-english [Accessed 9 April 2022].

Burston, J. 2015. Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes, [e-journal] *ReCALL*, 27(1), pp. 4–20. Available at: https://doi.org/10.1017/S0958344014000159 [Accessed 14 March 2022].

Burt, M., Peyton, J.K. and Schaetzel, K. 2008. *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development.* CAELA Network Brief. October 2008. [PDF] Washington, D.C., OVAE. Available at: https://www.cal.org/adultesl/pdfs/working-with-adult-english-language-learners-with-limited-literacy.pdf [Accessed 9 March 2022].

Bustamante, L., Cerqueira, R. O., Leclerc, E., and Brietzke, E. 2017. Stress, trauma, and posttraumatic stress disorder in migrants: A comprehensive review. *Revista brasileira de psiquiatria*. [online] Available at: https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2290 [Accessed 16 July 2021].

Cerna, L. 2019. *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries.* OECD Education Working Papers, No. 203. [online] Paris, OECD Publishing. Available at: https://doi.org/10.1787/a3251a00-en [Accessed 10 March 2022].

Chakroun, B. 2018. Validation of prior learning: New developments and remaining challenges. In: R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack, L. Van Den Brande. eds. 2020. *Making policy work validation of prior learning for education and the labour market.* [PDF] Houten/Berlin, European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung. Available at: https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.pdf [Accessed on 20 August 2021].

Charitonos, K. and Kukulska-Hulme, A. 2017. *Community-based interventions for language learning.* Troyes, The Open University.

Chiswick, B. R. 2016. *Tongue tide: The economics of language offers important lessons for how Europe can best integrate migrants.* Bonn, IZA.

COL (Commonwealth of Learning). 2020. *Open and distance learning: Key terms & definition*, Vancouver, Commonwealth of Learning.

Collier, V.P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, [e-journal] 23(3), pp. 509–531. Available at: https://doi.org/10.2307/3586923 [Accessed 9 March 2022].

Collins, A., Brown, J.S., and Newman, S.E. 1987. *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Centre for the Study of Reading, University of Illinois, Cambridge, MA.

Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*. [online] Available at: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8 [Accessed 16 March 2022].

Dahm, R. and De Angelis, G. 2018. The role of mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: Is there a multilingual benefit for both? *International Journal of Multilingualism*, 15(2), pp. 194–213.

Dahya, N. and Dryden-Peterson, S. 2016. Tracing pathways to higher education for refugees: The role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps. *Comparative Education*. [online] Available at: http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:30195733 [Accessed on 27 August 2021].

Damiani, V. and G. Agrusti. 2018. Online resources to promote social inclusion of refugees and migrants in Italy: Topics, approaches and tools to develop culturally sensitive courses. In: *EDULEARN18 Proceedings: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Palma, Spain, 2–4 July 2018. Valencia, IATED.

Demmans Epp, C. 2017. Migrants and mobile technology use: Gaps in the support provided by current tools. *Journal of Interactive Media in Education*. [online] Available at: https://doi.org/10.5334/jime.432 [Accessed 13 March 2022].

DIFD (Department for International Development). 2014. *How to note: Assessing the strength of evidence.* London, DIFD.

Diversity Development Group. 2016. *Adult migrant education methodology.* Vilnius, Diversity Development Group.

Dooley, K. and Thangaperumal, P. 2011. Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. Language and Education, [e-journal] 25, pp. 385–397. Available at: https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075 [Accessed 9 March 2022].

Eby, J., Iverson, E., Smyers, J., and Kekic, E. 2011. The faith community's role in refugee resettlement in the United States. *Journal of Refugee Studies*, 24(3), pp. 586–605.

Ferris, E. and Winthrop, R. 2011. Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *The Brookings Institution*. [online] 1 March. Available at: https://www.brookings.edu/research/education-and-displacement-assessing-conditions-for-refugees-and-internally-displaced-persons-affected-by-conflict/ [Accessed 8 March 2022].

Finn, H.B. 2011. Overcoming barriers: Adult refugee trauma survivors in a learning community. *TESOL Quarterly*, [e-journal] 44(3), pp. 586–596. Available at: https://www.researchgate.net/publication/230531865_Overcoming_Barriers_Adult_Refugee_Trauma_Survivors_in_a_Learning_Community [Accessed on 16 July 2021].

García Botero, G., Questier, F., and Zhu, C. 2019. Self-directed language learning in a mobile-assisted, out-of-class context: Do students walk the talk? *Computer Assisted Language Learning*. [online] Available at: https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485707 [Accessed 12 March 2022].

Gaved, M. and Peasgood, A. 2017. Fitting in versus learning: A challenge for migrants learning languages using smartphones. *Journal of Interactive Media in Education*. [online] Available at: http://doi.org/10.5334/jime.436 [Accessed 11 March 2022].

Gladwell, C., Hollow, D., Robinson, A., Norman, B., Bowerman, E., Mitchell, J., Floremont, F. and Hutchinson, P. 2016. *Higher education for refugees in low-resource environments: Landscape review.* London, Jigsaw Consult.

Godwin-Jones, R. 2011. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*. [PDF] Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/84321238.pdf [Accessed 13 March 2022].

Grotlüschen, A., Heilmann, L., Dutz, G. and Chachashvili-Bolotin, S. 2021. People like me don't have any say here? Feelings of socio-political participation of recently arrived migrants in Austria, Canada, Germany, Israel and the USA. In: *Between PIAAC and the New Literacy Studies. What Adult Education Can Learn from Large-Scale Assessments without Adopting the Neo-liberal Paradigm*. [online] Available at: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21944/pdf/Grotlueschen_Heilmann_2021_Between_PIAAC_and.pdf [Accessed 10 March 2022].

Hallgarten, J., Gorgen, K. and Sims, K. 2020. What are the lessons learned from supporting education in conflicts and emergencies that could be relevant for EdTech-related responses to COVID19? *HEART*. [online] 2 June. Available at: https://www.heart-resources.org/doc_lib/what-are-the-lessons-learned-from-supporting-education-in-conflicts-and-emergencies-that-could-be-relevant-for-edtech-related-responses-to-covid-19/ [Accessed 11 March 2022].

Handicap International. 2014. *Hidden victims of the Syrian crisis: Disabled, injured and older refugees.* London, Handicap International.

Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward.* Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. [PDF] Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077/PDF/266077eng.pdf.multi [Accessed 16 March 2022].

Haseman, B.C. 1991. Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*. [online] Available at: https://eprints.qut.edu.au/53856/ [Accessed 16 March 2022].

Heinemann, A. 2017. The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*. [online] Available at: 10.1080/02660830.2018.1453115 [Accessed 10 March 2022].

Hiemstra, R. 1994. Self-directed learning. In: T. Husen and T. N. Postlethwaite. eds. *The International Encyclopedia of Education (second edition).* Oxford, Pergamon Press.

Hiemstra, R. and Brockett, R.G. 1994. Resistance to self-direction in learning can be overcome. *New Directions for Adult and Continuing Education*, [e-journal] 1994(64), pp. 89–92. Available at: https://doi.org/10.1002/ace.36719946413 [Accessed 13 March 2022].

Hiller, H. H. and Franz, T. M. 2004. New ties, old ties and lost ties: The use of the internet in diaspora. *New Media & Society*, [e-journal] 6(6), pp. 731–752. Available at: https://doi.org/10.1177/146144804044327 [Accessed 10 March 2022].

Hounsell, B. and Owuor, J. 2018. *Opportunities and barriers to using mobile technology and the internet in Kakuma refugee camp and Nakivale refugee settlement. Innovating mobile solutions for refugees in East Africa.* [PDF] n.p., Samuel Hall. Available at: https://www.elrha.org/wp-content/uploads/2018/02/Innovating_mobile_soultions_Report.pdf [Accessed 11 March 2022].

IDMC (International Displacement Monitoring Centre). 2021. *GRID 2021. Internal displacement in a changing climate.* [PDF] Geneva, IDMC. Available at: https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf [Accessed 2 August 2021].

ILO (International Labour Organization). 2018. *Recognition of prior learning (RPL). Learning package.* [online] Available at: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_626246.pdf [Accessed 20 August 2021].

ILO. 2019. *Mobile women and mobile phones: Women migrant workers' use of information and communication technologies in ASEAN. Safe and Fair Programme: Realizing women migrant workers' rights and opportunities in the ASEAN region.* Spotlight Initiative to eliminate violence against women and girls. [PDF] Geneva, ILO. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_732253.pdf [Accessed 12 March 2022].

Ilyas, Z. 2019. *The first mega project of Pakistan Mangla Dam Azad Jammu and Kashmir (AJK) & Tarbela Dam an earth-filled dam on the Indus River in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan.* Department of Civil Engineering, Fluid Mechanics Lab Assignments 1 & 2. Islamabad International Islamic University. Available at: http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16326.11844 [Accessed 15 March 2022].

IOM (International Organisation for Migration). 2019. *World migration report 2020.* [PDF] Geneva, IOM. Available at: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf [Accessed 10 April 2022].

Isserlis, J. 2000. *Trauma and the English language learner.* [online] Available at: http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/trauma2.html. [Accessed 16 July 2021].

ITU (International Telecommunications Union). 2020. *Digital Development Dashboard.* [online] Available at: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Dashboards/Pages/Digital-Development.aspx. [Accessed 24 August 2021].

ITU. 2021. *Core indicators on access to and use of ICT by households and individuals.* [online] Available at: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2021/December/CoreHouseholdIndicators.xls [Accessed 24 August 2021]:

Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J. and Brasher, A. 2017. Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial. *Studies in the Education of Adults*, [e-journal] 49(2), pp. 228–252. Available at: https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1463655 [Accessed 11 March 2022].

Joynes, C. and James, Z. 2018. An overview of ICT for education of refugees and IDPs. K4D Helpdesk Report. [PDF] Brighton, Institute of Development Studies. Available at: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/505_ICTs_for_Education_of_Refugees_and_IDPs.pdf [Accessed 10 March 2022].

Kalocsányiová, E. 2017. Towards a repertoire-building approach: Multilingualism in language classes for refugees in Luxembourg. *Language and Intercultural Communication*, [e-journal] (17)4, pp. 474–493. Available at: https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368149 [Accessed 10 March 2022].

Khanlou, N., Khan, A., Vazquez, L.M. and Zangeneh, M. 2021. Digital literacy, access to technology and inclusion for young adults with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* [e-journal] 33, (pp. 1–25). Available at: https://doi.org/10.1007/s10882-020-09738-w [Accessed 15 March 2022].

Klingenberg, M. and Rex, S. 2016. *Refugees: A challenge for adult education*. Bonn, DVV International.

Knowles, M. S. 1975. *Self-directed learning.* New York, Association Press.

Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Jones, A., Norris, L. and Peasgood, A. 2017. Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom. In: J. Beacco, H. Krumm, D. Little, and P. Thalgott. eds. 2017. *The Linguistic Integration of Adult Migrants* [online] Available at: https://doi.org/10.1515/9783110477498-030 [Accessed 15 March 2022].

Lanciotti, M. 2019. Adult literacy: An essential component of the CRRF. *Forced Migration Review.* [online] Available at: https://www.fmreview.org/education-displacement/lanciotti [Accessed 14 March 2022].

Leung, L. 2011. Phoning home. *Forced Migration Review.* [online] Available at: https://www.fmreview.org/technology/leung [Accessed 14 March 2022].

Lewis, K. and Thacker, S. 2016. ICT and the education of refugees: *A stocktaking of innovative approaches in the MENA region*. Washington, D.C., World Bank.

Long, H. B. 1989. Self-directed learning: Emerging theory and practice. In: H.B. Long and Associates. *Self-directed Learning: Emerging Theory and Practice.* Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*. [online] Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09843-0 [Accessed 15 March 2022].

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. and Forcier, L. B. 2016. *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* [PDF] London, Pearson Education. Available at: http://oro.open.ac.uk/50104/1/Luckin%20et%20al.%20-%202016%20-%20Intelligence%20Unleashed.%20An%20argument%20for%20AI%20in%20Educ.pdf [Accessed 6 April 2022].

Majhanovich, S. and Deyrich, M-C. 2017. Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, 63, pp. 435-452. Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11159-017-9656-z.pdf [Accessed 7 March 2022].

Mason, B. and Buchmann, D. 2016. ICT4Refugees: A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis. *The Communication Initiative Network*. [online] Available at: http://www.comminit.com/global/content/ict4refugees-report-emerging-landscape-digital-responses-refugee-crisis [Accessed 14 March 2022].

Moser, H. 2012. *Opening doors to adult education for migrants: Guidelines for working with education ambassadors. Grundtvig "Learning Community Project".* [PDF] Graz, Zebra Publishing. Available at: https://www.bgz-berlin.de/media/r18_opening_doors_to_adult_education_for_migrants_hohe_aufloesung.pdf [Accessed 15 March 2022].

Netto, G., Baillie, L., Georgiou, T., Teng, L.W., Endut, N., Strani K. and O'Rourke, B. 2022 Resilience, smartphone use and language among urban refugees in the Global South. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. [online] Available at: https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1941818 [Accessed 13 March 2022].

OCHA (UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs). 2004. *Guiding principles on internal displacement.* [online] Available at: https://www.unhcr.org/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html [Accessed 8 March 2022].

OCHA. 2016. *New York declaration for refugees and migrants.* New York, UN.

OCHA. 2019. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. New York, UN.
OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2014. *International Migration Outlook 2014.* Paris, OECD. Available at: https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en. [Accessed 23 August 2021].
OECD. 2016. *Skills matter: Further results from the survey of adult skills.* Paris, OECD Publishing.
OECD. 2022. *Adult education and learning: Barriers to participation.* [online] (Date extracted 13:09 on 7 April 2022). Available at: https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=101795 [Accessed 22 March 2022].
Palanac, A. 2020. Towards a trauma-informed ELT pedagogy for refugees. *Language Issues*. [online] Available at: https://www.researchgate.net/publication/341452361_Towards_a_trauma-informed_ELT_pedagogy_for_refugees [Accessed 16 July 2021].
Perry, K.H. and Moses, A.M. 2011. Television, language, and literacy practices in Sudanese refugee families: 'I learned how to spell English on Channel 18'. *Research in The Teaching of English*, 45, pp. 278–307.
Picciano, A. 2009. Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, [PDF] Available at: http://rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/11/14 [Accessed 27 August 2021].
Pozzo, M. and Nerghes, A. 2020. Dutch without the Dutch: Discourse, policy, and program impacts on the social integration and language acquisition of young refugees (ages 12–23). *Social Identities*. [online] Available at: 10.1080/13504630.2020.1814721 [Accessed 10 March 2022].
Richards, J. C. 2015. The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, [e-journal] 46(1), pp. 5–22. Available at: https://doi.org/10.1177/0033688214561621 [Accessed 15 March 2022].
Sabie, D., Sabie, S., Ekmekcioglu, C., Rohanifar, Y., Hashim, F., Easterbrook, S. and Ahmed, S.I. 2019. Exile within borders: Understanding the limits of the internally displaced people (IDPs) in Iraq. LIMITS '19: Proceedings of the Fifth Workshop on Computing within Limits, [e-journal] pp. 1–16. Available at: https://doi.org/10.1145/3338103.3338104 [Accessed 11 March 2022].
Scheible, J. A. 2018. *Literacy training and German language acquisition among refugees: Knowledge of German and the need for support among integration course attendees learning a second alphabet and those with no literacy skills. BAMF-Brief Analysis, 1–2018.* [PDF] Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). Available at: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67560 [Accessed 10 April 2022].
Simas, H., Halat, R., Maayeh, R., Dabdoub, R., Rafidi, T., Abou Shaaban, S. and Hamdy, H. 2017. *Blended English language learning for refugees: Challenges and possibilities. Final report.* [PDF] Available at: https://www.researchgate.net/publication/341115039_Blended_English_Language_Learning_for_Refugees_Challenges_and_Possibilities_Final_Report [Accessed 10 April 2022].
Smith-Khan, L. and Crock, M. 2018. *Making rights to education real for refugees with disabilities. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report.* [PDF] Paris, UNESCO. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266058/PDF/266058eng.pdf.multi [Accessed 15 March 2022].
Smyser, H. 2019. Adaptation of conventional technologies with refugee language learners: An overview of possibilities. In: E. Sengupta and P. Blessinger. eds. 2019. *Language, Teaching and Pedagogy for Refugee Education. Innovations in Higher Education Teaching and Learning,* Vol. 15. Bradford, Emerald Publishing. Ch. 8.
Smythe, S. and Breshears, S. 2017. Complicating access: Digital inequality and adult learning in a public access computing space. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. [online] Available at: https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5362 [Accessed 15 March 2022].
Souto-Otero, M. and Villalba-Garcia, E. 2015. Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills? *International Review of Education*. [online] Available at: https://doi.org/10.1007/s11159-015-9516-7 [Accessed 23 August 2021].

Spotti, M., Kluzer, S. and Ferrari, A. 2010. ICT and L2 acquisition by adult migrants: Results from a comparative study in the Netherlands and Sweden. *Conference Proceedings: ICT for Language Learning*. Brussels, European Commission. pp. 1–5.

Stewart, F. 2014. Horizontal inequalities and intersectionality. In: E. Samman and J.M. Roche. eds. *Group Inequality and Intersectionality*. [PDF] n.p., Maitreyee. Available at: https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/publication/document/2017/2/Group%20inequality%20intersectionality.pdf [Accessed 15 March 2022].

Stinson, M and Freebody, K.2005. *Drama and oral communication*. [online] Available at: https://www.researchgate.net/publication/279668591_Drama_and_oral_communication [Accessed 27 August 2021].

Tauson, M. and Stannard, L. 2016. *EdTech for learning in emergencies and displaced settings: A rigorous review and narrative synthesis*. London, Save the Children.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). Forthcoming. *The recognition, validation and accreditation of learning outcomes for migrants and refugees: A literature review*. Hamburg, UIL.

UIL. 2012. *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. [online] Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360 [Accessed 20 August 2021].

UIL. 2016a. *Harnessing the potential of ICTs: Literacy and numeracy programmes using radio, TV, mobile phones, tablets and computers*. Hamburg, UIL.

UIL. 2016b. *Literacy in multilingual and multicultural contexts: Effective approaches to adult learning and education*. [PDF] Hamburg, UIL. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245513 [Accessed on 25 October 2021].

UIL. 2018. *Recognition, validation and accreditation of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning*. [PDF] Hamburg, UIL. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619 [Accessed 23 August 2021].

UIL. 2019. *4th Global report on adult learning and education*. Hamburg, UIL.

UIL. 2021. *Integrated approaches to literacy and skills development. Examples of best practice in adult learning programmes*. [PDF] Hamburg, UIL. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378051/PDF/378051eng.pdf.multi [Accessed 27 August 2021]

UN (United Nations). 2020. *Youth*. [online] Available at: https://www.un.org/en/sections/issues-depth/youth-0/ [Accessed 21 August 2020].

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. [online] Paris, UNESCO. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656 [Accessed 28 October 2021]

UNESCO. 2018a. *Global education monitoring report, 2019. Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2018b. *A lifeline to learning: Leveraging technology to support education for refugees*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2018c. I*nternational Literacy Day 2018: Improving outcomes of integrated literacy and skills development programmes*. [online] Paris, UNESCO. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265586?posInSet=1&queryId=ae5d44a6-ee6f-4850-9faf-ea9d95c6141e [Accessed 27 August 2021].

UNESCO. 2020a. *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2020b. *Syrian refugee youth literacy assessment study (SYLAS)*. Beirut, UNESCO.

UNESCO and UIL. 2016. *Recommendation on adult learning and education 2015*. [PDF] Hamburg, UIL. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179 [Accessed 15 March 2022].

UNESCO, UNICEF and The World Bank. 2020. *What have we learnt?* Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. [PDF] Paris, New York, Washington, D.C., UNESCO, UNICEF, World Bank. Available at: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700 [Accessed 15 March 2022].

UNGA (United Nations General Assembly). 1950. *Draft convention relating to the status of refugees*, 14 December 1950, A/RES/429. [online] New York, UNGA. Available at: https://www.refworld.org/docid/3b00f08a27.html [Accessed 7 October 2021].

UNGA. 2016. *New York declaration for refugees and migrants.* A/RES/71/1. Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016. [online] Available at: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/71/1 [Accessed 8 March 2022].

UNGA. 2019. *Global compact for safe, orderly and regular migration.* A/RES/73/195. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2018. [online] Available at: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/73/195 [Accessed 8 March 2022].

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2016a. *Connecting refugees: How internet and mobile connectivity can improve refugee well-being and transform humanitarian action.* Geneva, UNHCR.

UNHCR. 2016b. *Missing out: Refugee education in crisis.* Geneva, UNHCR.

UNHCR. 2017. *Global trends: Forced displacement in 2016.* [PDF] Geneva, UNHCR. Available at: https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf [Accessed 28 October 2021].

UNHCR. 2019a. *Teaching about refugees: Guidance on working with refugee children struggling with stress and trauma.* [PDF] Geneva, UNHCR. Available at: https://www.unhcr.org/59d346de4.pdf [Accessed 16 July 2021].

UNHCR. 2019b. *Refugee Education 2030: A strategy for refugee inclusion.* Copenhagen, UNHCR.

UNHCR. 2021. *Global trends: Forced displacement in 2020.* Copenhagen, UNHCR.

UNHCR. 2022a. *IDP definition.* [online] Available at: https://emergency.unhcr.org/entry/44826/idp-definition [Accessed 2 March July 2022].

UNHCR. 2022b. Migrant definition. [online] Available at: https://emergency.unhcr.org/entry/44937/migrant-definition [Accessed 2 March July 2022].

Van Cappelle, F., Chopra, V., Ackers, J. and Gochyyev, P. 2021. An analysis of the reach and effectiveness of distance learning in India during school closures due to COVID-19. *International Journal of Educational Development*, 85, p. 102439.

Van der Kolk, B. 2014. *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma.* London, Penguin.

Van Rensburg, H.J. and Son, J.B. 2010. Improving English language and computer literacy skills in an adult refugee program. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(1), pp. 69-81.

Winthrop, R. and Smith, M.S. 2012. *A new face of education. Bringing technology into the classroom in the developing world.* Brooke Shearer Working Paper Series. Working Paper 1. January 2012. [PDF] Washington, D.C., The Brookings Institution. Available at: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/01_education_technology_shearer.pdf [Accessed 11 March 2022].

على الصعيد العالمي ، زاد عدد اللاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا بشكل كبير خلال السنوات العشر الماضية ليصل إلى مستويات غير مسبوقة. وقد أدى النزوح من النزاعات والكوارث الطبيعية ، التي تفاقمت بسبب تغير المناخ ، إلى زيادة التحدي وجعله أكثر إلحاحًا. يعد الوصول إلى التعليم الجيد الشامل للشباب والكبار أمرًا بالغ الأهمية بشكل خاص في سياق النزوح المطول. القراءة والكتابة والحساب مهمان بشكل خاص لأنهما يشكلان جوهر التعليم الأساسي. تعد محو الأمية أيضًا عنصرًا حاسمًا في التعلم الموجه ذاتيًا والسعي وراء الفرص لاكتساب المهارات والمؤهلات للعمل وعيش حياة كريمة.
استعرض هذا التقرير الأدبيات ذات الصلة وحلّل 25 برنامجًا من جميع أنحاء العالم استخدمت تقنيات المعلومات والاتصالات المبتكرة في محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. ويحدد نقص البيانات حول حالة محو الأمية للشباب والكبار على مستوى العالم ، والأدب المحدود حول فعالية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم برامج محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا. ومع ذلك ، تكشف البرامج الخمس والعشرون أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دورًا مهمًا في التغلب على العوائق التي تحول دون التعلم لهذه الفئات المستهدفة. يتم وضع الاستراتيجيات التي تتبعها هذه البرامج المبتكرة المدعومة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عبر ستة مجالات مواضيعية: (1) الوصول والشمول ، (2) بناء قدرات المعلمين والمعلمين ، (3) محتوى أندراغوجي ذي الصلة والمبتكر ، (4) الرصد والتقييم و (5) شراكات استراتيجية و (6) الاعتراف بالتعلم والتحقق منه واعتماده. سوف يستفيد صانعو السياسات ومقدمو البرامج والمنظمات الدولية والمجتمع المدني ، وفي الواقع أي شخص لديه مصلحة في الوفاء بالتزام توفير تعليم جيد وشامل للفئات الأكثر ضعفاً ، من التحليل الثري والأمثلة المتنوعة المدرجة هنا. يوضحان معًا كيف يمكن استخدام التكنولوجيا لدعم برامج محو الأمية والتعليم للاجئين والمهاجرين والنازحين داخليًا ، باستخدام نهج قائم على الأدلة ومتمحور حول المتعلم.

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburg
Germany

Tel: + 49 (0) 40 44 80 41 - 0
Fax: + 49 (0) 40 41 077 23
Web: www.uil.unesco.org
Email: uil-galsecretariat@unesco.org

 unesco.uil

 @uil

 UNESCO Institute for Lifelong Learning